



Se reúnen aquí una serie de trabajos que Emilia Ferreiro ha elaborado durante un decenio, de reflexión e investigación sobre los procesos de alfabetización (de 1983 a 1993). Para la presente edición todos los textos han sido objeto de una revisión cuidadosa, particularmente en lo que se refiere a la actualización terminológica y bibliográfica.

Teoría y práctica: en primer lugar, porque no hay práctica sin teoría (implícita o explícita); en segundo lugar, porque se trata de una teoría que sirve a la práctica, no de una manera inmediatista (dando recetas para actuar) sino de una más profunda y de largo plazo: cambiando la mirada sobre el proceso de alfabetización y sobre los sujetos (niños o adultos) en proceso de alfabetización.

Los libros que Siglo XXI ha publicado de esta misma autora son reiteradamente referidos en esta nueva publicación (*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, con Ana Teberosky, 1979, 16a. ed.; *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, con Margarita Gómez Palacio, 1982, 12a. ed.; *Los hijos del analfabetismo*, 1989, 4a. ed.).

ALFABETIZACIÓN

TEORÍA Y PRÁCTICA

EMILIA FERREIRO



ALFABETIZACIÓN

Teoría y práctica

por
EMILIA FERREIRO





siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.

CERRO DEL AGUA 248, DELEGACIÓN COYACÁN, 04700 MÉXICO, D.F.

siglo veintiuno de españa editores, s.a.

CALLE PLAZA 5, 28040 MADRID, ESPAÑA

portada de patricia royan baco

primera edición, 1987

© siglo xxi editores, s.a. de c.v.

isbn 968-23-2057-7

derechos reservados conforme a la ley
impreso y hecho en México / printed and made in Mexico

INDICE

NOTA INTRODUCTORIA	9
1. LA REPRESENTACIÓN DEL LENGUAJE Y EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN	13
La escritura como sistema de representación, 13; Las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura, 17; Las conceptualizaciones sobre la lengua escrita que subyacen a la práctica docente, 21; Conclusiones, 27	
2. LOS PROBLEMAS COGNITIVOS INVOLUCRADOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN ESCRITA DEL LENGUAJE: LA RELACIÓN ENTRE LA TOTALIDAD Y LAS PARTES	29
3. INFORMACIÓN DISPONIBLE Y PROCESOS DE ASIMILACIÓN EN EL INICIO DE LA ALFABETIZACIÓN	41
Santiago, 43; Mariana, 64	
4. PROCESOS DE INTERPRETACIÓN DE LA ESCRITURA PREVIOS A LA LECTURA CONVENCIONAL	84
5. NEGACIÓN, AUSENCIA Y FALSEDAD	101
6. EL ESPACIO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PRESCOLAR	118
7. PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR	123
8. LA PRÁCTICA DEL DICTADO EN EL PRIMER AÑO ESCOLAR	142
La observación del dictado escolar, 143; Análisis de los datos, 144; La escritura del dictado, 145; Las instrucciones y su relación con el contenido del dictado, 147; El contenido del dictado y su modo de presentación, 148; Algunas observaciones sobre los productos del dictado, 154; Conclusiones, 155	
9. LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA EN EL NIÑO	158
10. ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS Y FRACASO ESCOLAR: PROBLEMAS TEÓRICOS Y EXIGENCIAS SOCIALES	176
La orientación de las políticas de alfabetización, 176; Algunos problemas teóricos vinculados a la alfabetización, 179; Los pre-requisitos como problema escolar, 180; Los pre-requisitos como problema teórico, 183; Síntesis, 189	

1. LOS NIÑOS DE AMÉRICA LATINA Y LA LENGUA DE ALFABETIZACIÓN	191
Los datos del problema, 191; El fracaso escolar inicial, 192; El fracaso de una cierta visión sobre la lengua escrita, 192; Las exigencias de la ansiedad contemporánea, 195; La alfabetización en lenguas indígenas, 196; La región latinoamericana como laboratorio natural para evaluar el peso de las diferencias dialectales en la alfabetización, 199	

BIBLIOGRAFÍA

281

NOTA INTRODUCTORIA

Este libro reúne una serie de trabajos que pertenecen a una década de reflexión e investigación sobre los procesos de alfabetización (de 1983 a 1993). Varios de estos trabajos fueron originalmente presentaciones en congresos internacionales (capítulos 2, 4, 5, 7, 9, 10 y 11), reelaborados luego para su publicación. Los restantes fueron escritos como capítulos para obras colectivas (capítulos 3 y 8) o artículos de revistas especializadas (capítulos 1 y 6), publicados originalmente en inglés, catalán o portugués. Para la presente edición todos los textos han sido objeto de una revisión cuidadosa, particularmente en lo que se refiere a la actualización terminológica y bibliográfica.

Estos textos están centrados en dos preocupaciones que no son antagónicas sino complementarias en el desarrollo de mi propio trabajo de investigación:

a) en tanto latinoamericana, un claro compromiso con el derecho a la alfabetización de todos los habitantes de esta región (niños, jóvenes y adultos; mujeres y hombres; indígenas, mestizos e inmigrantes);

b) en tanto investigadora, una necesidad permanente de vincular la obtención de datos con el análisis epistemológico de las suposiciones inherentes a cualquier acción investigativa.

Esta doble preocupación queda plasmada en el subtítulo del capítulo 10: "Problemas teóricos y exigencias sociales".

Por detrás de esas dos preocupaciones hay un tema central en todos estos textos: develar al sujeto cognoscente, ese sujeto que piensa y actúa frente a las marcas escritas que la sociedad presenta e impone. Un sujeto que trata de comprender el significado y la función de esas marcas, dentro o fuera de la institución escolar, a través de múltiples intercambios sociales, tratando de conciliar informaciones a menudo contradictorias y construyendo sistemas interpretativos que dan sentido a esas marcas. No es fácil develar al sujeto cognoscente cuando este sujeto tiene apenas 4 o 5 años de edad. Sin embargo, ese ha sido y continúa siendo el objetivo permanente de mis preocupaciones como investigadora. Porque si logramos el necesario respeto intelectual hacia el niño que piensa (sin estar aún alfabetizado) no tendremos ninguna dificultad en tener el mismo respeto intelectual hacia el adulto (aunque sea analfabeto).

En este libro se habla más de niños pequeños que de adultos. Pero los datos y la reflexión sobre la alfabetización de adultos no están ausentes (cap. 5 y 11). Para comprender adecuadamente estos textos se remite frecuentemente a otro libro publicado en esta misma editorial: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, libro firmado con A. Teberosky que ha tenido considerable impacto a través de sus múltiples reediciones y traducciones.¹

El nivel de las unidades lingüísticas analizadas en este libro no sobrepasa el nivel de la oración. Publicaciones más recientes permitirán apreciar al lector que el análisis del texto no es ajeno a mis preocupaciones (véase Ferreira *et. al.*, 1996a).

La integración de estos once textos diferentes en un único volumen ha sido guiada por dos tipos de consideraciones: por un lado, consideraciones teóricas (se trata de textos que considero válidos en tanto momentos de un proceso continuo de elaboración teórica) y, por otro, consideraciones prácticas (la mayoría de estos textos han sido utilizados por colegas de diversos países en acciones de capacitación de maestros de primaria o preescolar, así como en formación de estudiantes universitarios; esos colegas me han urgido a reunir en un único volumen textos dispersos en publicaciones de difícil acceso). Sé por anticipado que casi todos estos textos han sido útiles para la formación de estudiantes y de maestros en servicio. Eso me da confianza para reunirlos en un volumen.

Teoría y práctica: en primer lugar, porque no hay práctica sin teoría (implícita o explícita); en segundo lugar, porque se trata de una teoría que sirve a la práctica, no de una manera inmedatista (dando recetas para actuar) sino de una manera más profunda y de largo plazo: cambiando la mirada sobre el proceso de alfabetización y sobre los sujetos (niños o adultos) en proceso de alfabetización.

Agradezco a los directivos de la editorial Siglo XXI el haberme sugerido reunir estos textos en un único volumen, que pretende ser a la vez práctico (porque sugiere políticas y acciones didácticas al cambiar la conceptualización del fenómeno) y teórico (porque contribuye a complejizar un fenómeno que ha resultado ininteligible por culpa de su misma banalización).

¹ Este libro ha cambiado de título en cada traducción: en inglés se usó *Literacy before schooling* (Boston y Londres, Heinemann, 1982); en italiano resultó *La costruzione della lingua scritta nel bambino* (Firencia, Giunti Barbera, 1985); en portugués se tradujo como *Princípios da língua escrita* (Porto Alegre, Artes Médicas, 1986).

Piaget solía decir: "el niño es el padre del hombre"; en el mismo sentido, este libro sostiene continuamente, a través de todas sus páginas que "el niño pequeño -necesariamente analfabeto- es el padre (o la madre, si se prefiere) del adulto alfabetizado". El "ser alfabetizado" no es un estado sino un proceso. Si este libro ayuda a entender ese proceso, y si, para entenderlo, el lector acepta complejizar su propio pensamiento, estaremos quizás más cercanos al niño que queremos alfabetizar y al derecho a la alfabetización que luchamos por alcanzar.

México, marzo 1997

1. LA REPRESENTACIÓN DEL LENGUAJE Y EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN*

Recientemente se ha comenzado a cobrar conciencia de la importancia de la alfabetización inicial como la única solución de fondo al problema de la alfabetización remedial (de adolescentes y adultos).

Tradicionalmente, la alfabetización inicial se ha planteado en función de la relación entre el método utilizado y el estado de "madurez" o de "prontitud" del niño. Los dos polos del proceso de aprendizaje (el que enseña y el que aprende) han sido caracterizados con ignorancia del tercer elemento de la relación: la naturaleza del objeto de conocimiento involucrado en este aprendizaje. Trataré de demostrar de qué manera este objeto de conocimiento interviene en el proceso, no como una entidad única sino como una tríada: tenemos, por un lado, el sistema de representación alfabética del lenguaje, con sus características específicas;¹ por otro lado, las conceptualizaciones que tienen de este objeto quienes aprenden (los niños) y quienes enseñan (los maestros).

La escritura como sistema de representación

La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes y, según sea el modo en que se la considere, las consecuencias pedagógicas difieren drásticamente. La escritura puede ser considerada como una *representación* del lenguaje o como un *código* de transcripción gráfico de las unidades sonoras. Tratemos de precisar en qué consisten las diferencias.

La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidos en el objeto a ser representado y una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación. Una representación X no es idéntica a la realidad R que representa (si lo

* Publicado en el número especial sobre alfabetización de *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, núm. 52, febrero de 1983, pp. 7-17.

¹ Aquí nos ocuparemos exclusivamente del sistema alfabético de escritura.

fuera no sería una representación sino otra instancia de R). Por lo tanto, si un sistema X es una representación adecuada de cierta realidad R, reúne dos condiciones aparentemente contradictorias:

- a) X posee algunas de las propiedades y relaciones propias a R;
- b) X excluye algunas de las propiedades y relaciones propias a R.

El vínculo entre X y R puede ser de tipo analógico o totalmente arbitrario. Por ejemplo, si los elementos de R son formas, distancias y colores, X puede conservar esas propiedades y representar formas por formas, distancias por distancias y colores por colores. Es lo que ocurre en el caso de los mapas modernos: la costa no es una línea pero la línea del mapa conserva las relaciones de proximidad entre dos puntos cualesquiera de la costa; las diferencias de altura del relieve no se expresan necesariamente por diferencias de coloración en R, pero pueden expresarse por diferencias de colores en X; etc. Aunque un mapa es básicamente un sistema de representación analógico, contiene también elementos arbitrarios: las fronteras políticas pueden indicarse por una serie de puntos, por una línea continua o por cualquier otro recurso; las ciudades no son formas circulares ni cuadradas y, sin embargo, son estas dos formas geométricas las que habitualmente representan —a la escala del mapa de un país— las ciudades;² etcétera.

La construcción de un sistema de representación X adecuado a R es un problema completamente diferente de la construcción de sistemas de representación alternativos (X_1 , X_2 , X_3 ...) construidos a partir de un X original. Reservamos la expresión *codificar* para la construcción de dichos sistemas alternativos. La transcripción de las letras del alfabeto en código telegráfico, la transcripción de los dígitos en código binario computacional, la producción de códigos secretos para uso militar, etc., son todos ejemplos de construcción de códigos de transcripción alternativos que se basan en una representación ya constituida (el sistema alfabético para el lenguaje o el sistema ideográfico para los números).

La diferencia esencial es la siguiente: *en el caso de la codificación ya están predeterminados tanto los elementos como las relaciones*; el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones. Por el contrario, *en el caso de la creación de una representación ni los elementos ni las relaciones están*

² Las diferencias en número de habitantes de las poblaciones, o en la importancia política de las mismas, puede expresarse por diferencias de forma tales como cuadrados vs. círculos o bien por variaciones de tamaño dentro de la misma forma. En ese último caso se restablece lo analógico en el interior de lo arbitrario.

predeterminados. Por ejemplo, en la transcripción de la escritura en código Morse todas las configuraciones gráficas que caracterizan a las letras se convierten en secuencias de puntos y rayas, pero a cada letra del primer sistema corresponde una configuración diferente de puntos y rayas, en correspondencia biunívoca. No aparecen "letras nuevas" ni se omiten distinciones anteriores. En cambio, la construcción de una primera forma de representación adecuada suele ser un largo proceso histórico, hasta lograr una forma final de uso colectivo.

La invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de codificación. Podría pensarse que, una vez construido, el sistema de representación es aprendido por los nuevos usuarios como un sistema de codificación. Sin embargo, esto no es así. En el caso de los dos sistemas involucrados en el inicio de la escolarización (el sistema de representación de los números y el sistema de representación del lenguaje) las dificultades que enfrentan los niños son dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema y por eso puede decirse, en ambos casos, que el niño re-inventa esos sistemas. Entiéndase bien: no se trata de que los niños vayan a re-inventar las letras ni los números sino que, para poder utilizar estos elementos como elementos de un sistema, deben comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción, lo cual plantea el problema epistemológico fundamental: ¿cuál es la naturaleza de la relación entre lo real y su representación?

En el caso particular del lenguaje escrito, la naturaleza compleja del signo lingüístico hace difícil la elección de los parámetros privilegiados en la representación. A partir de los trabajos definitivos de Ferdinand de Saussure estamos habituados a concebir el signo lingüístico como la unión indisoluble de un significante con un significado, pero no hemos apreciado suficientemente lo que esto supone para la construcción de la escritura en tanto sistema de representación. Es el carácter bifásico del signo lingüístico, la naturaleza compleja del mismo y de la relación de referencia lo que está en juego. Porque ¿qué es lo que la escritura realmente representa? ¿Acaso representa diferencias en los significados? ¿O bien diferencias en los significados en relación con propiedades de los referentes? ¿Representa acaso diferencias entre los significantes? ¿O bien diferencias entre los significantes en relación con los significados?

Las escrituras de tipo alfabético (tanto como las escrituras silábicas) parecerían poder caracterizarse como sistemas de representación cuya intención primera —o primordial— es representar las diferencias en-

tre los significantes. En cambio, las escrituras de tipo ideográfico parecerían poder caracterizarse como sistemas de representación cuya intención primera —o primordial— es representar diferencias en los significados. Sin embargo, puede también afirmarse que ningún sistema de escritura ha logrado representar de manera equilibrada la naturaleza bifásica del signo lingüístico. A pesar de que algunos de ellos (como el sistema alfabético) privilegian la representación de diferencias entre los significantes, y que otros (como los ideográficos) privilegian la representación de diferencias en los significados, ninguno de ellos es "puro": los sistemas alfabéticos incluyen —a través de la utilización de recursos ortográficos— componentes ideográficos (Blanche-Benveniste y Chervel, 1974), tanto como los sistemas ideográficos (o logográficos) incluyen componentes fonéticos (Cohen, 1958; Gelb, 1976; Catach, 1996).

La distinción que hemos establecido entre sistema de codificación y sistema de representación no es meramente terminológica. Sus consecuencias para la acción alfabetizadora marcan una línea divisoria neta. Si se concibe a la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva). Los programas de preparación para la lectura y la escritura que derivan de esta concepción se centran en la ejercitación de la discriminación, sin cuestionarse jamás sobre la naturaleza de las unidades utilizadas. El lenguaje, como tal, es puesto en cierta manera "entre paréntesis", o, más bien, reducido a una serie de sonidos (contrastes sonoros al nivel del significante). El problema es que, al disociar el significante sonoro del significado, destruimos el signo lingüístico. El supuesto detrás de estas prácticas es casi transparente: si no hay dificultades para discriminar entre dos formas visuales próximas, ni entre dos formas auditivas próximas, ni tampoco para dibujarlas, no debería haber dificultad para aprender a leer, ya que se trata de una simple transcripción de lo sonoro a un código visual.

Pero si se concibe al aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación el problema se plantea en términos completamente diferentes. Aunque se sepa hablar adecuadamente, aunque se hagan todas las discriminaciones perceptivas aparentemente necesarias, eso no resuelve el problema central: comprender la naturaleza de ese sistema de representación. Esto significa, por ejemplo, comprender por qué algunos elementos esenciales del lenguaje oral (la entonación, entre otros) no

son retenidos en la representación; por qué todas las palabras son tratadas como equivalentes en la representación, a pesar de pertenecer a "clases" diferentes; por qué se ignoran las semejanzas en el significado y se privilegian las semejanzas sonoras; por qué se introducen diferencias en la representación a expensas de las similitudes conceptuales; etcétera.

La consecuencia última de esta dicotomía se expresa en términos aún más dramáticos: si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual.

Las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura

Los indicadores más claros de las exploraciones que realizan los niños para comprender la naturaleza de la escritura son sus producciones espontáneas, entendiendo por tales las que no son el resultado de una copia (inmediata o diferida).¹ Cuando un niño escribe tal como él cree que podría o debería escribirse cierto conjunto de palabras² nos está ofreciendo un valiosísimo documento que necesita ser interpretado para poder ser valorado. Esas escrituras infantiles han sido consideradas, displicentemente, como garabateo, "puro juego", el resultado de hacer "como si" supiera escribir. Aprender a leerlas —es decir, a interpretarlas— es un largo aprendizaje que requiere una definida actitud teórica. Si pensamos que el niño sólo aprende cuando es sometido a una enseñanza sistemática, y que su ignorancia está garantizada hasta que recibe tal tipo de enseñanza, nada podremos ver. Si, en cambio, pensamos que los niños son seres que ignoran que deben pedir permiso para empezar a aprender, quizás empecemos a aceptar que pueden saber aunque no se les haya dado la autorización institucional para

¹ Mencionaremos aquí solamente los procesos de producción de textos (escritura). Por razones de limitación de espacio no nos ocuparemos de los procesos de interpretación de textos (lectura), aunque ambos se encuentren estrechamente relacionados (lo cual no significa paralelismo completo).

² Es importante subrayar "conjunto de palabras". Una escritura aislada es generalmente imposible de interpretar. Es preciso tener un conjunto de expresiones escritas para poder valorar los contrastes que se toman en cuenta en la construcción de la representación.

ello. Saber algo acerca de cierto objeto no quiere decir, necesariamente, saber algo socialmente aceptado como "conocimiento". "Saber" quiere decir haber construido alguna conceptualización que da cuenta de cierto conjunto de fenómenos o de objetos de la realidad. Que ese "saber" coincida con el "saber" socialmente convalidado es otro problema (aunque sea ese, precisamente, el problema del "saber" escolarmente convalidado). Un niño puede conocer el nombre (o el valor sonoro convencional) de las letras, y no comprender demasiado acerca del sistema de escritura; inversamente, otros niños hacen avances sustanciales en lo que respecta a la comprensión del sistema, sin haber recibido información sobre la denominación de letras particulares. Haremos aquí una breve mención de algunos aspectos claves de esta evolución psicogenética, que ha sido presentada y discutida con mayor detalle en otras publicaciones (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Las primeras escrituras infantiles aparecen, desde el punto de vista figural, como líneas onduladas o quebradas (zig-zag), continuas o fragmentadas, o bien como una serie de elementos discretos repetidos (series de líneas verticales, o de bolitas). La apariencia figural no es garantía de escritura, a menos de conocer las condiciones de producción. El modo tradicional de considerar las escrituras infantiles consiste en atender solamente a los aspectos figurales de dichas producciones, ignorando los aspectos constructivos. Los *aspectos figurales* tienen que ver con la calidad del trazado, la distribución espacial de las formas, la orientación predominante (de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo), la orientación de los caracteres individuales (inversiones, rotaciones, etc.). Los *aspectos constructivos* tienen que ver con lo que se quiso representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones.

Desde el punto de vista constructivo, las escrituras infantiles siguen una sorprendentemente regular línea de evolución, a través de diversos medios culturales, de diversas situaciones educativas y de diversas lenguas. Tres son los grandes períodos que pueden distinguirse, dentro de los cuales caben múltiples subdivisiones:

- distinción entre el modo de representación icónico y el no-icónico;
- la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo);
- la fonetización de la escritura (que se inicia con un período silábico y culmina en el período alfabético).

En el primer período se logran las dos distinciones básicas que sustentarán las construcciones subsiguientes: la diferenciación entre las marcas gráficas figurativas y las no-figurativas, por una parte, y la constitución de la escritura en calidad de objeto sustituto, por la otra.⁵ La distinción entre "dibujar" y "escribir" es de fundamental importancia (cualesquiera sean los vocablos con los que se designen específicamente ambas acciones). Al dibujar se está en el dominio de lo icónico: las formas de los grafismos importan porque reproducen la forma de los objetos. Al escribir se está fuera de lo icónico: las formas de los grafismos no reproducen la forma de los objetos, ni su ordenamiento espacial reproduce el contorno de los mismos. Por eso tanto la arbitrariedad de las formas utilizadas como el ordenamiento lineal de las mismas son las primeras características manifiestas de la escritura preescolar. Arbitrariedad no significa necesariamente convencionalidad. Ello no obstante, también las formas convencionales suelen hacer su aparición muy precozmente. Los niños no dedican sus esfuerzos intelectuales a inventar letras nuevas: la forma de las letras las reciben de la sociedad y las adoptan tal cual.

Los niños dedican, en cambio, un gran esfuerzo intelectual a construir formas de diferenciación entre las escrituras, y eso es lo que caracteriza el período siguiente. Esos criterios de diferenciación son primeramente, *intra-relacionales*, y consisten en el establecimiento de las propiedades que un texto escrito debe poseer para poder ser interpretable (o sea, para que sea posible atribuirle una significación). Esos criterios *intra-relacionales* se expresan, sobre el eje cuantitativo, como la cantidad mínima de letras —generalmente tres— que una escritura debe tener para "que diga algo"; sobre el eje cualitativo se expresan como la necesaria variación interna para que una serie de grafías puedan ser interpretadas (si lo escrito tiene "todo el tiempo la misma" letra no se puede leer, o sea, no es interpretable).

El siguiente paso se caracteriza por la búsqueda de diferenciaciones objetivas entre las escrituras producidas, precisamente para "decir cosas diferentes". Comienza entonces una difícil y muy elaborada búsqueda de modos de diferenciación, que resultan ser *inter-relacionales*: las condiciones de legibilidad *intra-relacionales* se mantienen, pero se trata ahora de crear modos sistemáticos de diferenciación entre una escritura y la siguiente, precisamente para garantizar la diferencia de

⁵ Para comprender el pasaje de las letras como objetos en sí a las letras como objetos sustitutos, véase E. Ferreiro, 1982.

interpretación que será atribuida. Los niños exploran entonces criterios que les permiten, a veces, variaciones sobre el eje cuantitativo (variar la cantidad de letras de una escritura a otra, para obtener escrituras diferentes), y a veces sobre el eje cualitativo (variar el repertorio de letras que se utiliza de una escritura a otra; variar la posición de las mismas letras sin modificar la cantidad). La coordinación de ambos modos de diferenciación (cuantitativos y cualitativos) es difícil aquí como en cualquier otro dominio de la actividad cognitiva.

En estos dos primeros periodos lo escrito no está regulado por diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros. Es la atención a las propiedades sonoras del significante lo que marca el ingreso al tercer gran periodo de esta evolución. El niño comienza por descubrir que las partes de la escritura (sus letras) pueden corresponder a otras tantas partes de la palabra escrita (sus sílabas). Sobre el eje cuantitativo, esto se expresa en el descubrimiento de que la cantidad de letras con la que se va a escribir una palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Esas "partes" de la palabra son inicialmente sus sílabas. Así se inicia el periodo silábico, que evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa: una sílaba por letra, sin omitir sílabas y sin repetir letras. Esta hipótesis silábica es de la mayor importancia, por dos razones: permite tener un criterio general para regular las variaciones en la cantidad de letras que deben escribirse, y centra la atención del niño sobre las variaciones sonoras entre las palabras. Sin embargo, la hipótesis silábica crea sus propias condiciones de contradicción: contradicción entre el control silábico y la cantidad mínima de letras que una escritura debe poseer para ser "interpretable" (así, el monosílabo debería escribirse con una sola letra, pero si se pone una sola letra lo escrito "no se puede leer", o sea, no es interpretable); pero, además, contradicción entre la interpretación silábica y las escrituras producidas por los adultos (que siempre tendrán más letras de las que la hipótesis silábica permite anticipar).

En el mismo periodo —aunque no necesariamente al mismo tiempo— las letras pueden comenzar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estables, lo cual conduce a establecer correspondencias sobre el eje cualitativo: las partes sonoras similares entre las palabras comienzan a expresarse por letras similares. Y esto también genera sus formas particulares de conflicto.

Los conflictos antes mencionados (a los que se agrega a veces la acción educativa, según la edad que tenga el niño en ese momento), van

desestabilizando progresivamente la hipótesis silábica, hasta que el niño tiene el valor suficiente para comprometerse en un nuevo proceso de construcción.⁶ El periodo silábico-alfabético marca la transición entre los esquemas previos en vías de ser abandonados y los esquemas futuros en vías de ser construidos. Cuando el niño descubre que la sílaba no puede ser considerada como la unidad sino que ella es, a su vez, reanalizable en elementos menores, ingresa en el último paso de la comprensión del sistema socialmente establecido. Y, a partir de allí, descubre nuevos problemas: por el lado cuantitativo, que si bien no basta con una letra por sílaba, tampoco puede establecerse ninguna regularidad duplicando la cantidad de letras por sílaba (ya que hay sílabas que se escriben con una, dos, tres o más letras); por el lado cualitativo, enfrentará los problemas ortográficos (la identidad de sonido no garantiza identidad de letras, ni la identidad de letras la de sonidos).

Las conceptualizaciones sobre la lengua escrita que subyacen a la práctica docente

Tradicionalmente, las discusiones sobre la práctica alfabetizadora se han centrado en la polémica sobre los métodos utilizados: métodos analíticos vs. métodos sintéticos; fonético vs. global, etc. Ninguna de esas discusiones ha tomado en cuenta lo que ahora conocemos: las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura. De allí la necesidad imperiosa de replantear la discusión sobre bases nuevas. Si aceptamos que el niño no es una tabla rasa sobre la cual van a inscribirse las letras o las palabras en el orden en que el método determine; si aceptamos que lo "fácil" y lo "difícil" no pueden definirse desde la perspectiva del adulto sino desde la perspectiva de quien aprende; si aceptamos que cualquier información debe ser asimilada (y por lo tanto transformada) para ser operante, entonces debemos también aceptar que los métodos (como secuencia de pasos ordenados para acceder a un fin) no ofrecen más que sugerencias, incitaciones, cuando no prácticas rituales o conjunto de prohibiciones. El método no puede crear conocimiento.

Nuestra comprensión de los problemas tal como los niños se los plantean, y de la secuencia de soluciones que ellos encuentran aceptables (y que dan origen a nuevos problemas) es, sin lugar a dudas, esen-

⁶ Utilizamos aquí el modelo piagetiano de la equilibración (Piaget, 1975 [1978]).

pleado" es restringir demasiado nuestra indagación.

El niño que escucha a los otros, que observa lo que hacen de la boca de esos otros, sin ser nunca partícipe en la construcción del conocimiento, es un niño que no aprende. El niño que aprende ya ni siquiera se atreve a formular en voz alta

cuerdo modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje. En consecuencia, si queremos que el aprendizaje como se caracterice a ambos, ciertas prácticas aparecerán como "nórgica necesita apoyarse sobre una reflexión epistemológica.

En distintas experiencias que hemos tenido con profesionales de la enseñanza, hemos observado que, en general, el niño que aprende tiene un adulto ya alfabetizado; otra, la confusión entre escribir y conocer; y otra, la confusión entre el valor sonoro convencional de las letras y su valor sonoro convencional.

Me gustaría que todos los profesores que se dedican a enseñar en la tercera

En estudio de una de estas prácticas (el dictado) se encuentran en el capítulo 8 de este libro.

* Para una discusión de los problemas de capacitación referimos a Parreño, 1989.

sión adultocéntrica del proceso

escribir y dibujar letras

luego modos de representación silábicos (con o sin valor sonoro convencional) y modos de representación silábico-alfabéticos proceden

do son construcciones originales, tan extrañas a nuestro modo "alfabetizado" de ver la escritura que parecen caóticas a primera vista. Nuestra tarea ha sido y es aún la de comprender la "lógica interna" de

los.

mo encontramos que los grandes problemas cognitivos descritos en

modos números. La misma combinación (por ejemplo, una línea vertical con una línea circular contigua) es llamada letra "como en b o d

impresa no deben ser mezcladas con las curvas, en una misma es

textos significativos, etcétera.

Desde el momento en que una escritura es considerada como un
punto de partes (y particularmente desde el momento en que se

ecer como problemática. Al comienzo, los elementos gráficos no

des atribuidas a las partes, un nombre atribuido a la escritura total
tivos, a pesar del hecho de que cualquiera de estos elementos, toma

os encontrado niños que leen su nombre completo en un texto en
de efectivamente dice eso (o en un texto que ellos interpretan

el nombre completo en cualquier parte del nombre escrito.

Algo más tarde, cuando los niños comienzan a controlar sistemá-
ticamente las variaciones en la cantidad de grafías que componen cada

nten lograr una coordinación momentánea. Por ejemplo, para escri-

casos, cada letra representa un objeto, y el todo la totalidad "legi-
ble" representa el nombre plural. La relación entre las partes y el to-
do, en esta situación, es comprendida como una relación analógica

ma de escritura es un tema de por sí. Aquí me limitaré a hacer unas pocas sílabas (Beliefoid y Ferreiro, 1979). La tarea que propusimos a los ni-

"saber cómo" Más tarde, la sílaba comienza a actuar como un índice

cualquier nombre es un compuesto de partes en un orden dado y no in-

que la transición del "saber cómo" al "saber acerca de" no es directa

es prior, por argumentos puramente especulativos). El llegar a ser consciente en otro nivel, y cada reconstrucción toma tiempo, porque implica un gran esfuerzo cognitivo para superar las perturbaciones que deben ser compensadas.

Volvamos al problema de la correspondencia entre el todo y las partes

ra producida por algún otro. En ambos casos los niños enfrentan este problema no solamente con las letras de una palabra, sino

una oración por ejemplo. Los niños pueden dar respuestas sor-

tivas de una oración escrita (Ferreiro, 1978). Incluso aceptan en el texto completo está escrita una oración completa, los ni-

en un orden similar al orden de las palabras emitidas. Las dificultades locales que hemos observado en el nivel de la ora escrita aparecen en el nivel de la oración escrita. La falta de di-

lo lugar, un proceso que va simultáneamente en dos direcciones

idades de las partes dentro de las propiedades del todo.

considerar de modo diferente los textos escritos. Es quizá la conside-

puede corresponder a una parte de un nombre dicho. No

las partes y el todo, con referencia al texto escrito, no se resuelve

valencia numérica

equivalencias numéricas para llegar a la "hipótesis análoga". Las ope-

no extraña a la vida. La lógica es solamente la expresión de las coordinaciones operatorias que son necesarias para la acción."

escritura) un procedimiento operatorio (la correspondencia uno-a-

solver un problema de escritura

do alguno de ellos para llegar al número final deseado

Luego, poco a poco, el procedimiento se hace más riguroso en su

comienza a cumplir otra función: en tanto esquema anticipatorio, co-

da, sin controlar la producción misma. Poco a poco, gana control

antes de comenzar a escribir

a misma manera en que actúan en dominios puramente numéricos.

grafía repetida más de dos veces. Dicho en términos simples: con sola letra no se obtiene algo legible, pero tampoco se puede obte-

o más veces. Este es el principio de "variación interna" que va a par con el principio de "cantidad mínima". De este modo las partes

de "variación interna" que ayuda a diferenciar las partes entre sí,

valores diferentes, pero no se sabe aún exactamente cuáles pueden ser estos valores.

en una escritura dada, evitando la repetición de la misma letra o mismo grafema más de dos veces, y en un conjunto de escrituras

va para poder otorgar diferentes interpretaciones. Un cambio con-

enzan a pensar que no se pueden leer cosas diferentes con idénti-

es muy limitados y, sin embargo, la búsqueda de coherencia antes es tan fuerte que los niños van más allá de lo que podríamos esperar de ellos al tratar de resolver este problema

tribución: si no se puede encontrar ningún principio general para con-

nos de estos niños tienen un repertorio de letras muy limitado

perimento de "variación interna", no sólo en una escritura sino también en un conjunto de escrituras relacionadas. La primera escritura se realiza fácilmente: se ponen las cuatro letras diferentes del re-

construcción de observables, etcétera

poco se pueden invocar, simplemente, las influencias sociales o, los

de desequilibrio (en la medida en que funcionan como

laboratorio negativo en el proceso.

los mecanismos precisos de tal tipo de interacción, cuyos resultados

temática y a las informaciones no sistemáticas. Una teoría completa

de Piaget

INFORMACIÓN DISPONIBLE Y PROCESOS E ASIMILACIÓN EN EL INICIO LA ALFABETIZACIÓN*

as de los niños pequeños, pero sus primeros esfuerzos por es-
han escapado a la atención de los psicólogos infantiles. La razón
bale de esto es que la escritura, mucho más que el dibujo,

proceso de desarrollo en niños de edad preescolar es compara-
nte nuevo." Esto fue publicado en 1936, en un artículo firmado

o. Sin embargo, el fragmento que antecede sigue siendo váli-
las décadas después.

strucción en el espacio, letras correctamente dibujadas, letras co-
rectas para el nombre escrito, inversiones, etcétera

investigaciones sobre el desarrollo de la escritura, considerado como

portantes del desarrollo. Por eso nos vimos obligados a poner los as-

* Capítulo originalmente escrito en inglés y publicado en W. Teale y E. Sulzby (comp.), *Emergent Writing*, Aldine, Neward, N. J., 1985. Versión en español de la autora

hoy en sus hogares, arte preguiosa, ridículo y vergajoso" y San-
tos, a causa del exceso de "maldad" de los gamos, "nadie pu-
ga al mundo por aquí" bñ bñ bñ y como "meda a por e" *Yo eso
soñ, las gaitas* (con fuerte énfasis en el verbo).

Estos datos prueban que el nombre de esta zona ha sido alterado a lo largo de los siglos. Los habitantes de la zona han creído que el nombre era "San Lorenzo de Santiago" o "San Lorenzo + 2.° Santiago" que es el tipo de nombres que se dan a los pueblos situados al occidente o al norte de Santiago. En la actualidad se llama a la primera zona algunos otros nombres que se refieren a las montañas cercanas por ejemplo Se dice "Las Vegas de Santiago" esta es la "Rancho de Santiago" parece muy interesante la historia de esta zona desde los siglos XVIII y XIX. Se ve que los habitantes de esta zona han sido capaces de reconocer varias fronteras y zonas de pertenencia y de una delimitación y de una propiedad que han cambiado con el tiempo. Cuando tiene 2 años y 2 meses el "San Lorenzo" se llama "San Lorenzo" y se llama "San Lorenzo" con los nombres de las personas cercanas. La zona es la zona de

R. = *lo de Rubén* (su padre)

P = la de pupa

$$\mathbf{M} = \frac{1}{2} \int_{\mathcal{M}} \delta \rho \, \eta \otimes \eta \, d\mu_g$$

$\lambda = \lambda$ de Anne

1. *Los de forma*

 $\Delta = \text{la de Luz}$

Q = la de Omar

S = la de Santiago

C = *la de Carmelo*

E la de Armenia.

$\mathbb{F} = \text{la de Fernando}$

N = *la de Nelson*

T = la de Terça o la de Terço

G = la de Gabriel

Segunda: ¿cómo se describe el comportamiento de una Máquina de Turing a partir de su configuración inicial de entrada?"

Se describe el comportamiento de la Máquina de Turing a partir de la siguiente configuración inicial de entrada:

mos el siguiente dialogo con el experimentador:

«¿Qué es esto?» (5)

La de Santiago.

«Dice Santiago?»

No. 1a de Saninero.

 $\epsilon Y \text{ est } \mathbb{R}$

La de Ruben

• Dime Ruben?

No. 1a de Rubén

Santiago sabe que la primera letra sola no es suficiente para que "diga el nombre completo, pero no comprende por qué la gente pone la letra de otras para que diga el nombre en vez de usar P o e en plenamente. Los niños de la escuela de Santiago escriben cada una de las letras de la *do Carmela*, la de *Anne*, la de *Ruben*, la de *mamá*, la de *Ernesto*, la de *Luis*, la de *Anne*... ¿para que las pusiste todas juntas?

Le mismo ocurre con su propio nombre. Cuando escribimos (en
 español) *SANTIAGO* o *la de Santiago*, *la de Anne*, *la de Ana*,
la de Fere, *la de Irma*, *la de Gabriel*, *la de Omar*

qué las puse todas juntas?

Para que sean tres porque yo cumplo así (mostrando tres dedos)

— Cum, dice acă? (SANTIAGO)

Venitago y papá se fue a trabajar

1995

Mama y Papa

La primera cuestión conflictiva surge entonces: ¿la letra de "verdad" pertenece a Nason o a una base sobre la que se efectúa la deducción de las letras esproveyéndole también una razón válida para discriminar entre las letras grafías arbitrarias. Pero en la letra *g* no hay esa "base" que es común a todos en particular. Se necesitan más letras, pero estas *otras* pertenecen a la propiedad de otras personas. La primera letra le pertenece a decir qué es lo que dice el texto (la primera letra de la izquierda o de la derecha, como veremos enseguida), pero en cuanto toca la primera letra para atribuirle el significado del texto completo, se obliga a ir de ar de lado a lado del texto. La primera letra pertenece a otras personas (la de Nason está allí, pero no dice Nelson) a diferencia de esta última que no cabe la duda de que pertenece a los otros. Las letras "de los otros" son parte constitutiva del nombre propio?

... y él, con una reflexión, es el agremiado, tal es la razón de a
... de las requeridas para cada hombre. En el caso de su pa
... Santiago busca una razón o misma que otros no lo ha
... (buscan) tantas letras como años tiene o como años va a tener en
... futuro próximo y muy deseable. Son entregados esos a la
... que las otras que las esperadas, en las que se "debe"
... las de los otros. En el caso de los agremiados, el Sa
... de los agremiados, agremiados, un día se le dijo: "S
... existió la posibilidad de que se le diera a
... to SANTIAGO, y entonces respondió: *Santiago se lavó las manos, se fue a*

recha

¿Qué podemos agregar a partir de estas informaciones? Obviamente

adultos lo hacen, pero se trata de un modelo imposible de ser

aparecen como una solución intermedia.

Ninguna de estas soluciones es satisfactoria, y hay buenas razones

por qué las letras de ellos dos no están en el texto.

siguiente diálogo:

¿Que es esto? (letra R)

La de Rubén

¿La de tu papá es la misma que ésta?

¿puede ser?

Si, mi papá es Rubén.

¿Por qué tu papá tiene dos letras?

a tentador concluir que Santiago está pensando en los dos nom-
corresponden a una única persona ("papá y Rubén"); sin em-

vidos y no lanzarnos rápidamente a tal interpretación. Santiago
hablando con su amigo Gabriel el cual, señalando una R, dice

ya analizada en los ejemplos de diálogo precedentes)

Santiago, las letras están vinculadas al nombre de personas, en
de propiedad de personas particulares. En esta medida, "pa-
ser un propietario privilegiado (acepado como tal). El con-

enas de una solución local, y, como ocurre con cualquier solu-
n local, deja la puerta abierta para que el conflicto vuelva a surgir
na tercera situación conflictiva también da lugar a soluciones lo-
12-2,7)

La solución local que se propone en el diálogo anterior
a solución. La familia ha dado información acerca de propie-
damos conocidos para letras diferentes, pero la U ha sido pre-
a como "la de una", con referencia a la semejanza figural entre
do (obs. 12-2,7) tiene lugar el diálogo que sigue:

¿qué sirven las letras?

Para la gente.

Si, no... si, no

¿qué puede ser?

No te permanece dudando!

y letras que no sean de la gente?

más grande del mundo!

guete y dice: *Mejor escribiré hablando, entendiendo por ello el escribir sin*

una sílaba cuando Santiago quiere escribir *na ran fas* escribe *Sí*, co

ser interpretados si no conocemos el proceso de construcción

Este juego del mercado lo interesó tanto que dos días después j

algunos fonemas cuando trata de llegar al final de sus producciones (obs. 45 - 3;9). Por ejemplo, lee *ca-la-ba-z-as, na-ran-ja-s, man-za-n-as*. La

que Santiago utiliza en ese caso son pertinentes para las sílabas que re

va a pesar de los cambios de lugar que sufre el texto (obs. 44

va a decir?

Payaso, lo mismo

os bajo la imagen de unas personas j

dice ahora?

Sílla

de un lechero?

No, porque dice tigre y eso no es tigre

ponemos aquí no va a decir lechero?

No, no va a decir.

vamos meses antes (también registramos comentarios espontáneos

no los siguientes. *Chu-rrito...cha-rrito...cho-rrito... tienen las mismas*

(obs. 29 - 1;3), *Asa y taza tienen las mismas letras* (obs. 30 - 3;4).

o comienza a mostrar gran interés por utilizar la máquina de

La otra de Anne (obs. 31 - 3;4).¹⁰

o mismas (todas ellas, y no solamente la primera) debe decir lo mis

Esta conclusión la aplica tanto a los números como a las letras.

iguales, cuestan lo mismo (obs. 48). Tres días después observa las

mas letras, dicen lo mismo (obs. 49).

¹⁰ El trabajo con la máquina de escribir tiene otras consecuencias y un
dur en la organización de los números y letras. Por ejemplo, antes de que la se
erta en la *ota de tirada* llama a esa letra el *numero de tirada* (obs. 28). Otras con
ones entre números y letras se deben a similitudes figurales. Por ejem
el número 6 al frente de un edificio dice *tiene la letra de Gabriel* (obs. 31). En una et

Ilustración 6: MARIANA (3 años 2 meses)



PS-
Los Mariana
Q-
Iris Mariana.
PSQ-
Muchas

En la muestra, pues, hay una relación entre las partes y la totalidad: todas las letras constituyen su nombre, pero su nombre está también en cada una de las letras.

Dos meses después (obs. 8: 4,8) su madre escribe una carta postal para la abuela. Cuando está terminada le entrega la carta postal a Mariana diciéndole: "Pon el nombre aquí." Por primera vez Mariana insiste en que su madre escriba su nombre en otro pedazo de papel y le entrega con mucho cuidado, mirando varias veces y reescribiéndolo hasta que está satisfecha con el resultado. El modelo provisto por la madre era en mayúsculas de imprenta.

Su madre le da un pedazo de papel sin ninguna instrucción específica, fuera de la del gesto escrito, pero Mariana asume a su vez donde se debe escribir y escribe su nombre en cursive script. En días siguientes de la escuela Mariana dice: *Ma maestra ya aprendí a escribir mi nombre*.

Ilustración 7: MARIANA (3 años 6 meses)



Antes de proseguir con la evolución del nombre es necesario que se agreguen algunos datos. Compien años. Al igual que Santiago, Mariana piensa que en los textos que acompañan las imágenes de las cartas para pagar "tiene que decir el nombre y el nombre". En todos los casos antes de escribir los nombres en la carta Mariana pone siempre el nombre y dice: *yo le voy a poner el nombre* (obs. 7: 4,1). Cuando le damos algunas imágenes y textos que pueden ser pegados en la carta, su necesidad de ninguna manera quiere que ponga algunos textos cerca de las imágenes diciéndole: *pon a pegar el nombre*. No pone ningún texto para las imágenes que ya tienen letras incluidas por ejemplo la imagen de un envase con el texto: *porque ya tienen nombres*. Al elegir los textos presta atención a la longitud del texto con respecto a la imagen sin prestar atención a las letras mismas. Los textos diferentes son atribuidos a imágenes que pertenecen a la misma denominación, esos dos textos dicen el mismo nombre a pesar de las diferencias de las palabras (obs. 7: 3,6). Españolita ya se comienza a hacer análisis silábicos de alguna manera relacionados con el acto de escribir. *Ya se como escribir cinturón, en tu son, haciendo al mismo tiempo gestos de escribir con el índice en el aire. Su madre la pregunta cómo escribe su nombre y ella, repitiendo el mismo gesto, dice: Mariana* (obs. 9: 3,8).

Este procedimiento de reconocimiento silábico aparece claramente en la siguiente entrevista (obs. 10: 4,1). Le presentamos a Mariana una hoja de papel en la cual hay figuras recortadas y algunas palabras que se pegan sobre las figuras en el papel. Mariana escribe sus nombres mientras dice: *cu chana* (ilustración 8). No está satisfecha porque la longitud del texto no coincide con la longitud de la imagen y por eso agrega algunas letras. Escribe de izquierda a derecha, pero por la derecha a izquierda, *cuchana*, con un señalamiento continuo. Lo mismo ocurre con el siguiente ejemplo donde los dos textos que se recortaron y se pegan en la hoja para cada silaba observan la relación entre la longitud de la imagen y la del texto y dicen: *No falta mucha y agrega letras hasta que ha*

Ilustración 8: MARIANA (3 años 9 meses).



va como denota con los extremos del dibujo. Tratando de leer "de derecha a izquierda" intenta varias interpretaciones sin éxito: *la za- laaaza laaazaa*. Abandona la tarea sin laber obtenido una interpretación que la satisfaga.

En este momento de desarrollo encontramos la primera situación conflictiva. En este caso el conflicto se sitúa entre dos aspectos cuantitativos: el nombre es necesario tenerlo longitudo de la imagen propia al mismo tiempo, cada letra debe asumir el valor de una sílaba. Ambos requisitos son imposibles de conciliar. Mariana comienza a escribir con los dos primeros puntos silábicos del nombre y para solucionar

los dos letras. Luego a la vez a la imagen y piensa que necesita más letras para hacer coincidir los extremos, agrega letras pero sona extraño. Es decir, a la imposibilidad de alcanzar la interpretación se llega a este resultado.

El mismo conflicto aparece con su propio nombre, la longitud del nombre está determinada por una cierta extensión espacial de letras que no puede ser ignorada al escribirlo. Mariana la tiene varios intentos de copia de su nombre. Ya sabe cómo copiarlo, pero no puede interpretarlo porque intenta a la vez copiar la imagen de cada letra y el contexto de la imagen. Las letras resultan desiguales y se termina de explicar de hecho que las letras de todos los palabras suab con una excepción para la sílaba "con" que ha en 10 letras. Mariana acepta la explicación pero al intentar copiarla termina de la de los sílabas "pru" y "ve" para la segunda y las res res para la tercera sílaba. Los dos después de los sílabas "pru" y "ve" en la misma palabra. Dentro de interpretación (obs. 12-4,2).

Ya que se le regala de "dos letras para cada sílaba" le permite una combinación más adecuada de la imposibilidad de su capacidad de leer. Mariana trata de copiarla a todas las extremas que para la le presentamos la imagen de un gallo sobre una barda. Mariana dice: *No sé escribir gallo. No sé la ga* (obs. 11-4,0). La estimulamos para que lo haga a la manera que pueda a la vez copiar la imagen de derecha a izquierda poniendo letras y números que a veces nombra correctamente: *la a, el 10*. Escribe una serie de letras para "gallo" y abajo otras dos series de letras una para los paños verticales de la barda y la otra para los paños horizontales. Ilustración 9. Lee *pa-llo* en la última sílaba. Señala un dos letras para cada sílaba de la imagen a copiar. La y el 10 dotas en pequeñas piezas de cartón para hacer *pa-llo* en el siguiente texto (30A), aplicando el mismo procedimiento de lectura. Cuando llega al primer texto escribe: *Aquí se dice pa-llo* a de que al tratar de interpretar el texto como "ga-llo", le sobran letras y encuentra de inmediato una salida elegante: *Aquí dice ga-llo-na*.

Al leer *ga-llo-na* a la vez para interrogar nos acerca al punto de la imagen que Mariana podía adquirir que el contexto de la imagen de la imagen parece tenerse en la imagen de los sílabas. Los intentos de copiar las letras se hacen para las sílabas de la imagen. Al leer *ga-llo-na* a la vez para interrogar nos acerca al punto de la imagen que Mariana podía adquirir que el contexto de la imagen parece tenerse en la imagen de los sílabas. Los intentos de copiar las letras se hacen para las sílabas de la imagen. Al leer *ga-llo-na* a la vez para interrogar nos acerca al punto de la imagen que Mariana podía adquirir que el contexto de la imagen parece tenerse en la imagen de los sílabas. Los intentos de copiar las letras se hacen para las sílabas de la imagen.

Las denominaciones genéricas convencionales "números" y "le-

a) *Diferenciaciones cualitativas inter-relacionales no sistemáticas*

La diferencia por la ausencia de una letra en un texto debe ser considerada una diferencia inter-relacional no sistemática. En el caso de Mariana, el texto que su madre debe leer debe contener las letras que en el texto original se nombran. En el texto "paula" debe haber las letras que en el nombre original "Mariana" están. En el texto "paula" la cantidad de letras es diferente a la cantidad de letras en el texto original. Por lo tanto, la diferencia es inter-relacional no sistemática. En este caso, la diferencia es inter-relacional no sistemática.

b) *Diferenciaciones cuantitativas inter-relacionales sistemáticas*

Una diferencia por la cantidad de letras en un texto debe ser considerada una diferencia inter-relacional sistemática. En el caso de Mariana, el texto que su madre debe leer debe contener las letras que en el texto original se nombran. En el texto "paula" debe haber las letras que en el nombre original "Mariana" están. En el texto "paula" la cantidad de letras es diferente a la cantidad de letras en el texto original. Por lo tanto, la diferencia es inter-relacional sistemática. En este caso, la diferencia es inter-relacional sistemática.

Veamos ahora los mismos tres modos de diferenciación desde el punto de vista de la regla.

a) *Diferenciaciones cualitativas intra-relacionales*

Se expresa por el requisito de una letra en un texto. En el caso de Mariana, el texto que su madre debe leer debe contener las letras que en el texto original se nombran. En el texto "paula" debe haber las letras que en el nombre original "Mariana" están. En el texto "paula" la cantidad de letras es diferente a la cantidad de letras en el texto original. Por lo tanto, la diferencia es inter-relacional sistemática. En este caso, la diferencia es inter-relacional sistemática.

b) *Diferenciaciones cuantitativas inter-relacionales no sistemáticas*

Para tener los tres puntos de vista de la diferencia de la regla, el texto que su madre debe leer debe contener las letras que en el texto original se nombran. En el texto "paula" debe haber las letras que en el nombre original "Mariana" están. En el texto "paula" la cantidad de letras es diferente a la cantidad de letras en el texto original. Por lo tanto, la diferencia es inter-relacional sistemática. En este caso, la diferencia es inter-relacional sistemática.

a) *Diferenciaciones cualitativas inter-relacionales sistemáticas*

Respecto de la posibilidad de que una letra en un texto sea diferente a la letra en el texto original, la diferencia es inter-relacional sistemática. En el caso de Mariana, el texto que su madre debe leer debe contener las letras que en el texto original se nombran. En el texto "paula" debe haber las letras que en el nombre original "Mariana" están. En el texto "paula" la cantidad de letras es diferente a la cantidad de letras en el texto original. Por lo tanto, la diferencia es inter-relacional sistemática. En este caso, la diferencia es inter-relacional sistemática.

Como podemos observar, la "regla de pertenencia" es la regla de la regla. Podemos pensar que se trata de una diferencia inter-relacional sistemática. En el caso de Mariana, el texto que su madre debe leer debe contener las letras que en el texto original se nombran. En el texto "paula" debe haber las letras que en el nombre original "Mariana" están. En el texto "paula" la cantidad de letras es diferente a la cantidad de letras en el texto original. Por lo tanto, la diferencia es inter-relacional sistemática. En este caso, la diferencia es inter-relacional sistemática.

Como estos tres elementos teóricos se analizan y se ven a la luz de la información disponible de Mariana, podemos decir que la diferencia es inter-relacional sistemática. En el caso de Mariana, el texto que su madre debe leer debe contener las letras que en el texto original se nombran. En el texto "paula" debe haber las letras que en el nombre original "Mariana" están. En el texto "paula" la cantidad de letras es diferente a la cantidad de letras en el texto original. Por lo tanto, la diferencia es inter-relacional sistemática. En este caso, la diferencia es inter-relacional sistemática.

Ilustración 13: MARIANA (5 años y 2 meses)

Por primera vez al intentar leer su nombre, Mariana presenta el conflicto de alternar en lugar de uno puramente imitativo, se esfuerza en emitir la sílaba "ri" al señalar la letra "r" y emitir "a" al señalar la letra "a". Por este motivo Mariana regresa a su reglaje anterior: dos letras para cada sílaba: "le" y "na" en las primeras dos letras y "ri" en las dos siguientes. Sin embargo, esto tampoco es satisfactorio e inicia una silaba mixta "ma" en las primeras dos letras, "ri" en la "r" y "a" en la "a". Pero "ri" al igual que una "r" causa problemas, pero en cambio al "a" cuando se sonaba una "r" no es para nada satisfactorio, por lo que en este momento Mariana está comenzando a darle los valores de valor sonoro convencional.

Dos meses después (54) Mariana vuelve a escribir su nombre con las letras en el orden correcto, pero lo hace en un orden convencionalmente tanto como en escritura en espejo (ilustración 14). Cuando le habíamos escrito las partes de su nombre el conflicto dominaba a su nivel.

Ilustración 14: MARIANA (5 años 4 meses)

Ma////
Ma////
Ma////

ma
ma
ma-ri... mari... mari... ma-ri... mari...

Ma-ri-a-na...	(No, no! mari... maria...)
Ma-ri-a-na...	mari... mari...
Ma-ri-a-na...	mari...
Ma-ri-a-na...	mari...

Se da cuenta de que no es capaz de encontrar una sola "r" y muy pronto el conflicto que nunca me habían preguntado esa pregunta. Por su parte, varias veces al rante los dos años por cientos habían trabajado con ella exactamente el mismo problema con la "a" una letra.

Después de un año de este momento del proceso de romper el segmento longitudinal de Mariana. Ella sabía producir y nombrar las sílabas y algunas consonantes, pero se estaba solamente de un conocimiento acerca de letras aisladas; cuando construía un texto las mismas letras asumían otros valores. No tenemos datos sistemáticos de los meses siguientes pero sabemos que alrededor de la edad de seis años (60-64) Mariana era capaz de escribir mensajes y cartas con palabras sin ninguna dificultad (ilustración 15).

Ilustración 15: MARIANA (6 años)

Observaciones finales

Hemos presentado con mucho detalle algunos aspectos de la evolución de la alfabetización de dos niños preescolares de clase media. Sin embargo, no hemos presentado todos los datos que tenemos de estos niños. Hemos expresamente los datos de estos niños que están más relacionados con la producción de su propia escritura y la manera en que comprenden su modo de construcción. Exponemos algunas de las razones por las que se han producido estas dos evoluciones.

A través de un análisis por computadora de los datos tratamos de explicar algunas de las razones por las que se han producido estas dos evoluciones. La hipótesis formulada con respecto a la generalización de la adquisición de la

reconstruyamos el camino a través de la etnohistoria de Piaget construyendo como generalización a partir de la interpretación amplia y crítica de apreciaciones de la alfabización. El hecho nos exhorta a la búsqueda de datos en otros contextos para contrarrestar los obvios, buscar nuevas pautas metodológicas para encontrar hechos que son difíciles de obtener solo a través de la observación, solo a través de una observación y experimentación activa y un análisis riguroso de los detalles de los hechos, a hacer interpretaciones teóricas acerca de los datos mientras los estamos procesando de tal manera que esas interpretaciones generen la recolección de nuevos datos.

3. Queremos mostrar también que ya que los conflictos están en el centro de la evolución porque la razón principal para la construcción de sistemas nuevos y más efectivos es precisamente la necesidad de superar limitaciones. Piaget (1974) el desarrollo no puede ser descrito como una sucesión de logros. El progreso en la alfabización no es un pasaje tranquilo de un estado hacia otro. Hay muchos avances retrocesos en el camino cuya significación precisa necesitamos comprender. De la misma manera que cualquier otro aprendizaje en los niños cognitivos, esta es una aventura intelectual llena de incertidumbres y descubrimientos, con muchos momentos cruciales angustiosos y otros donde se experimenta la alegría de poder y de comprender.

4. Queremos dar un ejemplo concreto de nuestra manera de trabajar en el análisis de casos longitudinales. Al analizar los ejemplos concretos permiten mayor clarificación que los enunciados generales acerca de las opciones metodológicas.

5. La evidencia de los niños que crecen en condiciones culturales similares puede ser muy interesante. Sin embargo, aunque las evoluciones de estos dos niños sean tan diferentes en la manera de trabajar con la información disponible ambos son muy similares desde el punto de vista de la dinámica del desarrollo de modo que todo el contenido preciso de los hechos al trabajar de Tami San Agó y Tami Mariana es similar. Como se verá en la conclusión, los hechos basados a través de períodos de quince en diez años se relacionan de una manera que posibilita que se logren algunas de las conclusiones de un mayor por razones muy precisas. Ninguno de ellos se sabe hasta el punto de encontrar un sistema interpretativo general y coherente.

6. Finalmente quisieramos destacar la necesidad de este tipo de estudios detallados si queremos concebir maneras de intervención que respondan a los problemas de los niños se los presentamos. No pretendemos afirmar que todos los niños deban enfrentar exactamente los mismos problemas de alfabización, pero si sugerimos que a los niños endosamos problemas cuando intenten ordenar los aspectos de los relativos y comparativos de la escritura que ellos pasaron a través de una secuencia de cambios de diferenciación intra-reacciones y relaciones relacionales, y que todos ellos tienen sistemas interpretativos que no son copias en espejo de lo que les ha sido enseñado.

PRECIOS DE EXERECION DE LA SUSCRIPCION
PREVIOS A LA LECTURA CONVENCIONAL*

El estudio de la morfología de las palabras es el estudio de la estructura interna de las palabras, de la manera en que se componen a partir de los morfemas. Este estudio es fundamental para comprender la gramática y la semántica de un idioma.

El estudio de esas actividades de interpretación de textos es parte

posible de ser asumida por el niño.

[illegible]² Published on L. Festschrift, 1986.

* Como es bien sabido, la noción de *curvedness* es una noción central en la teoría de Page.

para poder ser utilizada, la información visual debe ser interpretada.

Finalmente, el acto de lectura no puede ser concebido como una
 ción de informaciones: información visual + información no
 visual. Cuando menos, el acto de lectura debe concebirse como un

solo en niños que no son aún capaces de leer, sino también en niños que no conocen aún el valor sonoro convencional de las letras. Veamos ahora los procedimientos metodológicos utilizados para la recolección de los datos y los análisis que se realizaron (definimos más adelante). Con este fin, utilizamos datos provenientes de dos investigaciones realizadas en escuelas primarias de Bogotá durante el período comprendido entre 1976 y 1980. Ambas pertenecían a la escuela primaria (entre 6 y 7 años de edad). Ambos proyectos de investigación involucraban muchos aspectos inter-relacionados: la lectura, la escritura, el pensamiento lógico-matemático y otros. Los datos relevantes al propósito de este trabajo

El presente documento es una copia de un documento original que forma parte de un expediente. El presente documento es una copia de un documento original que forma parte de un expediente.

1. *La primera parte de la obra*
 2. *se divide en tres partes: la primera*
 3. *es la introducción, la segunda*
 4. *es el desarrollo y la tercera*
 5. *es la conclusión. En esta primera*
 6. *parte se establece el objeto de la*
 7. *obra y se expone el plan que se*
 8. *sigue para su realización. En la*
 9. *segunda parte se desarrolla el*
 10. *tema principal de la obra, se*
 11. *exponen los argumentos que se*
 12. *utilizan para demostrar la ver-*
 13. *dad de las afirmaciones hechas*
 14. *en la introducción. En la tercera*
 15. *parte se hace un resumen de lo*
 16. *que se ha expuesto y se dan las*
 17. *conclusiones finales de la obra.*
 18. *La segunda parte de la obra*
 19. *se divide en tres partes: la*
 20. *primera es la introducción, la*
 21. *segunda es el desarrollo y la*
 22. *tercera es la conclusión. En*
 23. *esta segunda parte se establece*
 24. *el objeto de la obra y se*
 25. *expone el plan que se sigue*
 26. *para su realización. En la*
 27. *tercera parte se desarrolla el*
 28. *tema principal de la obra, se*
 29. *exponen los argumentos que se*
 30. *utilizan para demostrar la ver-*
 31. *dad de las afirmaciones hechas*
 32. *en la introducción. En la*
 33. *cuarta parte se hace un resu-*
 34. *men de lo que se ha expuesto*
 35. *y se dan las conclusiones*
 36. *finales de la obra.*
 37. *La tercera parte de la obra*
 38. *se divide en tres partes: la*
 39. *primera es la introducción, la*
 40. *segunda es el desarrollo y la*
 41. *tercera es la conclusión. En*
 42. *esta tercera parte se establece*
 43. *el objeto de la obra y se*
 44. *expone el plan que se sigue*
 45. *para su realización. En la*
 46. *cuarta parte se desarrolla el*
 47. *tema principal de la obra, se*
 48. *exponen los argumentos que se*
 49. *utilizan para demostrar la ver-*
 50. *dad de las afirmaciones hechas*
 51. *en la introducción. En la*
 52. *quinta parte se hace un resu-*
 53. *men de lo que se ha expuesto*
 54. *y se dan las conclusiones*
 55. *finales de la obra.*
 56. *La cuarta parte de la obra*
 57. *se divide en tres partes: la*
 58. *primera es la introducción, la*
 59. *segunda es el desarrollo y la*
 60. *tercera es la conclusión. En*
 61. *esta cuarta parte se establece*
 62. *el objeto de la obra y se*
 63. *expone el plan que se sigue*
 64. *para su realización. En la*
 65. *quinta parte se desarrolla el*
 66. *tema principal de la obra, se*
 67. *exponen los argumentos que se*
 68. *utilizan para demostrar la ver-*
 69. *dad de las afirmaciones hechas*
 70. *en la introducción. En la*
 71. *sexta parte se hace un resu-*
 72. *men de lo que se ha expuesto*
 73. *y se dan las conclusiones*
 74. *finales de la obra.*
 75. *La quinta parte de la obra*
 76. *se divide en tres partes: la*
 77. *primera es la introducción, la*
 78. *segunda es el desarrollo y la*
 79. *tercera es la conclusión. En*
 80. *esta quinta parte se establece*
 81. *el objeto de la obra y se*
 82. *expone el plan que se sigue*
 83. *para su realización. En la*
 84. *sexta parte se desarrolla el*
 85. *tema principal de la obra, se*
 86. *exponen los argumentos que se*
 87. *utilizan para demostrar la ver-*
 88. *dad de las afirmaciones hechas*
 89. *en la introducción. En la*
 90. *séptima parte se hace un resu-*
 91. *men de lo que se ha expuesto*
 92. *y se dan las conclusiones*
 93. *finales de la obra.*
 94. *La sexta parte de la obra*
 95. *se divide en tres partes: la*
 96. *primera es la introducción, la*
 97. *segunda es el desarrollo y la*
 98. *tercera es la conclusión. En*
 99. *esta sexta parte se establece*
 100. *el objeto de la obra y se*
 101. *expone el plan que se sigue*
 102. *para su realización. En la*
 103. *séptima parte se desarrolla el*
 104. *tema principal de la obra, se*
 105. *exponen los argumentos que se*
 106. *utilizan para demostrar la ver-*
 107. *dad de las afirmaciones hechas*
 108. *en la introducción. En la*
 109. *octava parte se hace un resu-*
 110. *men de lo que se ha expuesto*
 111. *y se dan las conclusiones*
 112. *finales de la obra.*
 113. *La séptima parte de la obra*
 114. *se divide en tres partes: la*
 115. *primera es la introducción, la*
 116. *segunda es el desarrollo y la*
 117. *tercera es la conclusión. En*
 118. *esta séptima parte se establece*
 119. *el objeto de la obra y se*
 120. *expone el plan que se sigue*
 121. *para su realización. En la*
 122. *novena parte se desarrolla el*
 123. *tema principal de la obra, se*
 124. *exponen los argumentos que se*
 125. *utilizan para demostrar la ver-*
 126. *dad de las afirmaciones hechas*
 127. *en la introducción. En la*
 128. *décima parte se hace un resu-*
 129. *men de lo que se ha expuesto*
 130. *y se dan las conclusiones*
 131. *finales de la obra.*
 132. *La octava parte de la obra*
 133. *se divide en tres partes: la*
 134. *primera es la introducción, la*
 135. *segunda es el desarrollo y la*
 136. *tercera es la conclusión. En*
 137. *esta octava parte se establece*
 138. *el objeto de la obra y se*
 139. *expone el plan que se sigue*
 140. *para su realización. En la*
 141. *undécima parte se desarrolla el*
 142. *tema principal de la obra, se*
 143. *exponen los argumentos que se*
 144. *utilizan para demostrar la ver-*
 145. *dad de las afirmaciones hechas*
 146. *en la introducción. En la*
 147. *duodécima parte se hace un resu-*
 148. *men de lo que se ha expuesto*
 149. *y se dan las conclusiones*
 150. *finales de la obra.*
 151. *La novena parte de la obra*
 152. *se divide en tres partes: la*
 153. *primera es la introducción, la*
 154. *segunda es el desarrollo y la*
 155. *tercera es la conclusión. En*
 156. *esta novena parte se establece*
 157. *el objeto de la obra y se*
 158. *expone el plan que se sigue*
 159. *para su realización. En la*
 160. *decimotercera parte se desarrol-*
 161. *la el tema principal de la obra,*
 162. *se exponen los argumentos que*
 163. *se utilizan para demostrar la*
 164. *verdad de las afirmaciones*
 165. *hechas en la introducción. En*
 166. *la decimocuarta parte se hace*
 167. *un resumen de lo que se ha*
 168. *expuesto y se dan las conclu-*
 169. *siones finales de la obra.*
 170. *La décima parte de la obra*
 171. *se divide en tres partes: la*
 172. *primera es la introducción, la*
 173. *segunda es el desarrollo y la*
 174. *tercera es la conclusión. En*
 175. *esta décima parte se establece*
 176. *el objeto de la obra y se*
 177. *expone el plan que se sigue*
 178. *para su realización. En la*
 179. *decimoprimera parte se desarrol-*
 180. *la el tema principal de la obra,*
 181. *se exponen los argumentos que*
 182. *se utilizan para demostrar la*
 183. *verdad de las afirmaciones*
 184. *hechas en la introducción. En*
 185. *la decimosegunda parte se*
 186. *hace un resumen de lo que se*
 187. *ha expuesto y se dan las con-*
 188. *clusiones finales de la obra.*
 189. *La undécima parte de la obra*
 190. *se divide en tres partes: la*
 191. *primera es la introducción, la*
 192. *segunda es el desarrollo y la*
 193. *ter*

[A]nd [B] [C] [D] [E] [F] [G] [H] [I] [J] [K] [L] [M] [N] [O] [P] [Q] [R] [S] [T] [U] [V] [W] [X] [Y] [Z] [AA] [AB] [AC] [AD] [AE] [AF] [AG] [AH] [AI] [AJ] [AK] [AL] [AM] [AN] [AO] [AP] [AQ] [AR] [AS] [AT] [AU] [AV] [AW] [AX] [AY] [AZ] [BA] [BB] [BC] [BD] [BE] [BF] [BG] [BH] [BI] [BJ] [BK] [BL] [BM] [BN] [BO] [BP] [BQ] [BR] [BS] [BT] [BU] [BV] [BW] [BX] [BY] [BZ] [CA] [CB] [CC] [CD] [CE] [CF] [CG] [CH] [CI] [CJ] [CK] [CL] [CM] [CN] [CO] [CP] [CQ] [CR] [CS] [CT] [CU] [CV] [CW] [CX] [CY] [CZ] [DA] [DB] [DC] [DD] [DE] [DF] [DG] [DH] [DI] [DJ] [DK] [DL] [DM] [DN] [DO] [DP] [DQ] [DR] [DS] [DT] [DU] [DV] [DW] [DX] [DY] [DZ] [EA] [EB] [EC] [ED] [EE] [EF] [EG] [EH] [EI] [EJ] [EK] [EL] [EM] [EN] [EO] [EP] [EQ] [ER] [ES] [ET] [EU] [EV] [EW] [EX] [EY] [EZ] [FA] [FB] [FC] [FD] [FE] [FF] [FG] [FH] [FI] [FJ] [FK] [FL] [FM] [FN] [FO] [FP] [FQ] [FR] [FS] [FT] [FU] [FV] [FW] [FX] [FY] [FZ] [GA] [GB] [GC] [GD] [GE] [GF] [GG] [GH] [GI] [GJ] [GK] [GL] [GM] [GN] [GO] [GP] [GQ] [GR] [GS] [GT] [GU] [GV] [GW] [GX] [GY] [GZ] [HA] [HB] [HC] [HD] [HE] [HF] [HG] [HH] [HI] [HJ] [HK] [HL] [HM] [HN] [HO] [HP] [HQ] [HR] [HS] [HT] [HU] [HV] [HW] [HX] [HY] [HZ] [IA] [IB] [IC] [ID] [IE] [IF] [IG] [IH] [II] [IJ] [IK] [IL] [IM] [IN] [IO] [IP] [IQ] [IR] [IS] [IT] [IU] [IV] [IW] [IX] [IY] [IZ] [JA] [JB] [JC] [JD] [JE] [JF] [JG] [JH] [JI] [JJ] [JK] [JL] [JM] [JN] [JO] [JP] [JQ] [JR] [JS] [JT] [JU] [JV] [JW] [JX] [JY] [JZ] [KA] [KB] [KC] [KD] [KE] [KF] [KG] [KH] [KI] [KJ] [KL] [KM] [KN] [KO] [KP] [KQ] [KR] [KS] [KT] [KU] [KV] [KW] [KX] [KY] [KZ] [LA] [LB] [LC] [LD] [LE] [LF] [LG] [LH] [LI] [LJ] [LK] [LL] [LM] [LN] [LO] [LP] [LQ] [LR] [LS] [LT] [LU] [LV] [LW] [LX] [LY] [LZ] [MA] [MB] [MC] [MD] [ME] [MF] [MG] [MH] [MI] [MJ] [MK] [ML] [MN] [MO] [MP] [MQ] [MR] [MS] [MT] [MU] [MV] [MW] [MX] [MY] [MZ] [NA] [NB] [NC] [ND] [NE] [NF] [NG] [NH] [NI] [NJ] [NK] [NL] [NM] [NO] [NP] [NQ] [NR] [NS] [NT] [NU] [NV] [NW] [NX] [NY] [NZ] [OA] [OB] [OC] [OD] [OE] [OF] [OG] [OH] [OI] [OJ] [OK] [OL] [OM] [ON] [OO] [OP] [OQ] [OR] [OS] [OT] [OU] [OV] [OW] [OX] [OY] [OZ] [PA] [PB] [PC] [PD] [PE] [PF] [PG] [PH] [PI] [PJ] [PK] [PL] [PM] [PN] [PO] [PP] [PQ] [PR] [PS] [PT] [PU] [PV] [PW] [PX] [PY] [PZ] [QA] [QB] [QC] [QD] [QE] [QF] [QG] [QH] [QI] [QJ] [QK] [QL] [QM] [QN] [QO] [QP] [QQ] [QR] [QS] [QT] [QU] [QV] [QW] [QX] [QY] [QZ] [RA] [RB] [RC] [RD] [RE] [RF] [RG] [RH] [RI] [RJ] [RK] [RL] [RM] [RN] [RO] [RP] [RQ] [RR] [RS] [RT] [RU] [RV] [RW] [RX] [RY] [RZ] [SA] [SB] [SC] [SD] [SE] [SF] [SG] [SH] [SI] [SJ] [SK] [SL] [SM] [SN] [SO] [SP] [SQ] [SR] [SS] [ST] [SU] [SV] [SW] [SX] [SY] [SZ] [TA] [TB] [TC] [TD] [TE] [TF] [TG] [TH] [TI] [TJ] [TK] [TL] [TM] [TN] [TO] [TP] [TQ] [TR] [TS] [TT] [TU] [TV] [TW] [TX] [TY] [TZ] [UA] [UB] [UC] [UD] [UE] [UF] [UG] [UH] [UI] [UJ] [UK] [UL] [UM] [UN] [UO] [UP] [UQ] [UR] [US] [UT] [UU] [UV] [UW] [UX] [UY] [UZ] [VA] [VB] [VC] [VD] [VE] [VF] [VG] [VH] [VI] [VJ] [VK] [VL] [VM] [VN] [VO] [VP] [VQ] [VR] [VS] [VT] [VU] [VV] [VW] [VX] [VY] [VZ] [WA] [WB] [WC] [WD] [WE] [WF] [WG] [WH] [WI] [WJ] [WK] [WL] [WM] [WN] [WO] [WP] [WQ] [WR] [WS] [WT] [WU] [WV] [WW] [WX] [WY] [WZ] [XA] [XB] [XC] [XD] [XE] [XF] [XG] [XH] [XI] [XJ] [XK] [XL] [XM] [XN] [XO] [XP] [XQ] [XR] [XS] [XT] [XU] [XV] [XW] [XX] [XY] [XZ] [YA] [YB] [YC] [YD] [YE] [YF] [YG] [YH] [YI] [YJ] [YK] [YL] [YM] [YN] [YO] [YP] [YQ] [YR] [YS] [YT] [YU] [YV] [YW] [YX] [YY] [YZ] [ZA] [ZB] [ZC] [ZD] [ZE] [ZF] [ZG] [ZH] [ZI] [ZJ] [ZK] [ZL] [ZM] [ZN] [ZO] [ZP] [ZQ] [ZR] [ZS] [ZT] [ZU] [ZV] [ZW] [ZX] [ZY] [ZZ]

$$f(x) = \frac{1}{2} \left(\frac{1}{x} + \frac{1}{x^2} \right) = \frac{1}{2} \left(x^{-1} + x^{-2} \right)$$

$$f'(x) = \frac{1}{2} \left(-x^{-2} - 2x^{-3} \right) = -\frac{1}{2} \left(\frac{1}{x^2} + \frac{2}{x^3} \right)$$

$$f''(x) = \frac{1}{2} \left(\frac{2}{x^3} + \frac{6}{x^4} \right) = \frac{1}{x^3} + \frac{3}{x^4}$$

$$f'''(x) = -\frac{3}{x^4} - \frac{12}{x^5} = -\frac{3}{x^4} \left(1 + \frac{4}{x} \right)$$

$$f^{(4)}(x) = \frac{12}{x^5} + \frac{48}{x^6} = \frac{12}{x^5} \left(1 + \frac{4}{x} \right)$$

$$f^{(5)}(x) = -\frac{60}{x^6} - \frac{192}{x^7} = -\frac{60}{x^6} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(6)}(x) = \frac{360}{x^7} + \frac{1536}{x^8} = \frac{360}{x^7} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(7)}(x) = -\frac{2520}{x^8} - \frac{12288}{x^9} = -\frac{2520}{x^8} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(8)}(x) = \frac{20160}{x^9} + \frac{98304}{x^{10}} = \frac{20160}{x^9} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(9)}(x) = -\frac{181440}{x^{10}} - \frac{786432}{x^{11}} = -\frac{181440}{x^{10}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(10)}(x) = \frac{1612800}{x^{11}} + \frac{12582912}{x^{12}} = \frac{1612800}{x^{11}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(11)}(x) = -\frac{14112000}{x^{12}} - \frac{100663040}{x^{13}} = -\frac{14112000}{x^{12}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(12)}(x) = \frac{120960000}{x^{13}} + \frac{805303040}{x^{14}} = \frac{120960000}{x^{13}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(13)}(x) = -\frac{1008000000}{x^{14}} - \frac{6442424320}{x^{15}} = -\frac{1008000000}{x^{14}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(14)}(x) = \frac{8064000000}{x^{15}} + \frac{51539394560}{x^{16}} = \frac{8064000000}{x^{15}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(15)}(x) = -\frac{64512000000}{x^{16}} - \frac{412315156480}{x^{17}} = -\frac{64512000000}{x^{16}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(16)}(x) = \frac{516096000000}{x^{17}} + \frac{3306521251840}{x^{18}} = \frac{516096000000}{x^{17}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(17)}(x) = -\frac{4128768000000}{x^{18}} - \frac{26452170014720}{x^{19}} = -\frac{4128768000000}{x^{18}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(18)}(x) = \frac{33030144000000}{x^{19}} + \frac{211617360117760}{x^{20}} = \frac{33030144000000}{x^{19}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(19)}(x) = -\frac{264241152000000}{x^{20}} - \frac{1692938881022720}{x^{21}} = -\frac{264241152000000}{x^{20}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(20)}(x) = \frac{2113929600000000}{x^{21}} + \frac{17543511048192000}{x^{22}} = \frac{2113929600000000}{x^{21}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(21)}(x) = -\frac{17071436800000000}{x^{22}} - \frac{140348088385536000}{x^{23}} = -\frac{17071436800000000}{x^{22}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(22)}(x) = \frac{136571507200000000}{x^{23}} + \frac{1122784707084288000}{x^{24}} = \frac{136571507200000000}{x^{23}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(23)}(x) = -\frac{1108572057600000000}{x^{24}} - \frac{9062277656674304000}{x^{25}} = -\frac{1108572057600000000}{x^{24}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(24)}(x) = \frac{8868576460800000000}{x^{25}} + \frac{70978221253394432000}{x^{26}} = \frac{8868576460800000000}{x^{25}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(25)}(x) = -\frac{70948611686400000000}{x^{26}} - \frac{567825770027155456000}{x^{27}} = -\frac{70948611686400000000}{x^{26}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(26)}(x) = \frac{567588893491200000000}{x^{27}} + \frac{4542606160217243648000}{x^{28}} = \frac{567588893491200000000}{x^{27}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(27)}(x) = -\frac{4540711147929600000000}{x^{28}} - \frac{36340849281737949184000}{x^{29}} = -\frac{4540711147929600000000}{x^{28}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(28)}(x) = \frac{36325689183436800000000}{x^{29}} + \frac{290726794253903593472000}{x^{30}} = \frac{36325689183436800000000}{x^{29}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(29)}(x) = -\frac{290605513467494400000000}{x^{30}} - \frac{2325814354031228747776000}{x^{31}} = -\frac{290605513467494400000000}{x^{30}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(30)}(x) = \frac{2324492107739955200000000}{x^{31}} + \frac{18606514832250629982208000}{x^{32}} = \frac{2324492107739955200000000}{x^{31}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(31)}(x) = -\frac{18602816661919641600000000}{x^{32}} - \frac{148852118658005039857664000}{x^{33}} = -\frac{18602816661919641600000000}{x^{32}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(32)}(x) = \frac{148825733295357132800000000}{x^{33}} + \frac{1190817029264040318861312000}{x^{34}} = \frac{148825733295357132800000000}{x^{33}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(33)}(x) = -\frac{1190653861562857062400000000}{x^{34}} - \frac{9526536234112322550890496000}{x^{35}} = -\frac{1190653861562857062400000000}{x^{34}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(34)}(x) = \frac{9524895388502856512000000000}{x^{35}} + \frac{76212291072902420407123904000}{x^{36}} = \frac{9524895388502856512000000000}{x^{35}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(35)}(x) = -\frac{76206515104022850304000000000}{x^{36}} - \frac{610498328583219363256991232000}{x^{37}} = -\frac{76206515104022850304000000000}{x^{36}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(36)}(x) = \frac{610372902432182802432000000000}{x^{37}} + \frac{4883986628665754905815929856000}{x^{38}} = \frac{610372902432182802432000000000}{x^{37}} \left(1 + \frac{8}{x} \right)$$

$$f^{(37)}(x) = -\frac{4883277299457462419456000000000}{x^{38}} - \frac{39071893029326119366527438848000}{x^{39}} = -\frac{4$$

[The page contains faint musical notation consisting of several staves.]

...una idea sobre el origen de la escritura

1979, cap. III]

de la has funciones: el mismo niño -Abraham-
 día, que la estampilla en un sobre es para que sepas que
 ver las letras que lleva dice solamente sobre

...rán variando. Esta evolución sigue la siguiente progresión:

interpretable
una relación inicial entre C y T . T conserva la misma inte

Late quaternary sediments are represented by the
 Pleistocene and Holocene deposits. The
 Pleistocene is divided into four stages: the

1. *Upplysning om författaren* (Information about the author)

[illegible]

En la mayoría de los casos, los niños no reconocen la palabra o bien una oración, etcétera. En algunos casos, los niños reconocen la palabra pero no la oración, etcétera. En otros casos, los niños reconocen la oración pero no la palabra, etcétera. En algunos casos, los niños reconocen la palabra y la oración, etcétera. En otros casos, los niños no reconocen la palabra ni la oración, etcétera. En algunos casos, los niños reconocen la palabra pero no la oración, etcétera. En otros casos, los niños reconocen la oración pero no la palabra, etcétera. En algunos casos, los niños reconocen la palabra y la oración, etcétera. En otros casos, los niños no reconocen la palabra ni la oración, etcétera.

la palabra o bien una oración, etcétera.

En algunos casos, los niños reconocen la palabra pero no la oración, etcétera. En otros casos, los niños reconocen la oración pero no la palabra, etcétera. En algunos casos, los niños reconocen la palabra y la oración, etcétera. En otros casos, los niños no reconocen la palabra ni la oración, etcétera. En algunos casos, los niños reconocen la palabra pero no la oración, etcétera. En otros casos, los niños reconocen la oración pero no la palabra, etcétera. En algunos casos, los niños reconocen la palabra y la oración, etcétera. En otros casos, los niños no reconocen la palabra ni la oración, etcétera.

tiene es concebida como soporte y no como objeto.

En algunos casos, los niños reconocen la palabra pero no la oración, etcétera. En otros casos, los niños reconocen la oración pero no la palabra, etcétera. En algunos casos, los niños reconocen la palabra y la oración, etcétera. En otros casos, los niños no reconocen la palabra ni la oración, etcétera. En algunos casos, los niños reconocen la palabra pero no la oración, etcétera. En otros casos, los niños reconocen la oración pero no la palabra, etcétera. En algunos casos, los niños reconocen la palabra y la oración, etcétera. En otros casos, los niños no reconocen la palabra ni la oración, etcétera.

que para Areli, 4;5, clase media,

al señor se va a llamar dote (Victor, 5;6, grupo urbano marginado)

etación durante un cierto intervalo de tiempo. Aun cuando este

adadamente importante ya que constituye el primer paso en la acción del significado atribuido. Como los niños no tienen aún las extra-situacionales para decidir cuándo un texto es más adecuado que otro para "decir" tal o cual nombre, difícilmente son capa-

texto con la imagen correspondiente

esta secuencia quienes demostraron las conductas típicas del ni-

durante la misma entrevista algunos niños

, dudan sin poder decidir otras veces.

la posibilidad de tomar en consideración ciertas características o

No podemos decir "ninguno de." porque en este nivel los niños no establecen nin-

"ninguno", "no suficiente", "algunos", "muchos", "pocos", etcétera.

Vemos el siguiente ejemplo. Gabriel a los cuatro meses manifiesta las conductas propias de nivel 1 pero seis meses después da muestra de conservar la interpretación adecuada de la y de comenzar a prestar atención a las propiedades combinatorias de la escritura. Cuando Gabriel tiene cuatro meses ya ha pegado varias veces tarjetas con nosotros a escribir palabras que "vayan bien" con ciertos dibujos. Esta vez se le muestran imágenes de animales. Presentamos algunos fragmentos de las entrevistas para ejemplificar el procedimiento segundo.

Gabriel (4,1)

Muestra imagen de un mono.

«¿Qué le podré poner a éste?»

Mono

Escribe MONTO. «¿Qué dice?»

Mon-to.

«Puedo poner este mismo acá» (texto MONTO debajo de imagen de león).

Bórralo y después pones león. Ponle del otro lado león.

«Este mismo no me sirve para león?»

Se sirve porque mira. (sin hacer la tarjeta y muestra que del otro lado no tiene texto).

«Hago otro?»

Asiente.

(Toma otra tarjeta en blanco) «¿Qué le pongo?»

Mono. Luego, mono no se puede pensar. Elefante es este (toma figura de elefante).

Entonces le pongo elefante. escribe ELEFANTE. «Y si lo pongo acá» (con figura león) «dice elefante?»

Ahí dice león.

«Y si lo pongo acá» (con figura jirafa)

Dice jirafa.

«Así que puedo usar el mismo y va cambiando?»

Sí.

«¿Dónde lo pongo?» (tarjeta con texto ELEFANTE).

Donde quieras.

A ver si lo pongo acá» (tarjeta con imagen de elefante) «dice elefante?»

Sí.

«Y si lo pongo acá?» (en el piso)

Nada.

«Y si lo pongo acá?» (debajo de imagen de jirafa,
Jirafa

Vemos lo que ocurre seis meses después. Gabriel que ahora tiene a los diez meses está experimentando una serie de cambios acompañados de textos. Todos los textos tienen entre 5 y 9 letras, en un solo segmento. Para todos ellos Gabriel atribuye los nombres respectivos excepto en el caso de la jirafa y que es el más reciente para el cual para con su comportamiento anterior.

(Gabriel 4,7)

Esto qué es? (imagen)

Un indio.

«¿Que dirá acá?» (texto INDIO)

Indio.

«¿Y esto qué es?» (imagen)

Una mujer.

«¿Que dirá ahí?» (texto GITANA)

Mujer.

«Y esto» (otra imagen)

Un señor.

«¿Que dirá ahí?» (texto GAUCHO)

Un señor con una guitarra.

«Eso dice?»

Nada más que también se puede decir un señor solo.

«¿Qué crees que diga un señor con una guitarra o un señor solo?»

Ah, tiene pocas letras, así que un señor.

«Y esto qué es?» (otra imagen)

Una mujer.

«¿Que se puede leer aquí?» (texto BAILARINA)

Dice mujer.

Mira, ésta no dice nada (imagen cartero) «¿Qué le tengo que poner?»

Lo que tenga el dibujito.

«No le puedo poner otra cosa?»

No. El cartero le puedes poner.

Entonces qué escribo?

Cartero. A la imagen de florista le pones una niña con una flor y una canasta.

«Para poner eso tengo que poner pocas letras o muchas?»

- c) un objeto en la imagen, varios segmentos en el texto;
 d) varios objetos en la imagen, un segmento en el texto

Para validar la hipótesis de nombre las situaciones *a* y *b* han pasado a ser las que el lector debe relacionar con los que nos estamos refiriendo. En las situaciones *a* y *b* del texto hay un solo objeto en la imagen y un solo segmento en el texto. En la interpretación siempre en el texto cae un nombre de objeto representado en la imagen. En las situaciones *c* y *d* se debe considerar una solución aceptada. En *c* hay varios objetos y personajes en la imagen y varios segmentos en el texto, y por lo tanto varios nombres pueden estar escritos. En *d* hay un solo objeto en la imagen y varios nombres escritos. Como se ve, en las situaciones *c* y *d* se debe considerar una solución aceptada.

Por el contrario las situaciones *a* y *b* son extremadamente fáciles. En *a* hay un solo objeto en la imagen y un solo segmento en el texto. En *b* hay un solo objeto en la imagen y varios segmentos en el texto. En *a* y *b* se debe considerar una solución aceptada. En *c* y *d* se debe considerar una solución aceptada.

Antes de proseguir con los ejemplos, vamos a distribuir las respuestas de los sujetos como se presentan en el cuadro 1.

Como puede verse en las respuestas de tipo *Z* (situación *a*) los sujetos no solo dan una respuesta para las dos situaciones, sino que también dan una respuesta para la situación *b*. La primera y la cuarta respuestas de los sujetos en la situación *a* son las que corresponden a la hipótesis de nombre. En la situación *b* los sujetos no solo dan una respuesta para la situación *b*, sino que también dan una respuesta para la situación *a*. La primera y la cuarta respuestas de los sujetos en la situación *b* son las que corresponden a la hipótesis de nombre.

Las distribuciones de las respuestas de tipo *Y* (situación *a*) y de tipo *X* (situación *b*) se presentan en los cuadros 2 y 3. En los cuadros 2 y 3 se presentan los porcentajes de respuestas de tipo *Y* y de tipo *X* que se han presentado en las situaciones *a* y *b* que en la situación *a* se han presentado en la situación *b* y que en la situación *b* se han presentado en la situación *a*. Tomadas conjuntamente, estas dos distribuciones de respuestas de tipo *Y* y de tipo *X* muestran que los sujetos no solo dan una respuesta para la situación *a*, sino que también dan una respuesta para la situación *b*. En la situación *a* los sujetos no solo dan una respuesta para la situación *a*, sino que también dan una respuesta para la situación *b*. En la situación *b* los sujetos no solo dan una respuesta para la situación *b*, sino que también dan una respuesta para la situación *a*. En la situación *a* los sujetos no solo dan una respuesta para la situación *a*, sino que también dan una respuesta para la situación *b*. En la situación *b* los sujetos no solo dan una respuesta para la situación *b*, sino que también dan una respuesta para la situación *a*.

CUADRO 1

Tipo de situación	Tipo de respuesta	Tipo de respuestas			
		Resp. X	Resp. Y	Resp. Z	Totales
a	b	43%	56%	1%	100%
b	c	70%	28%	1%	100%
c	b	56%	29%	15%	100%
d	c	68%	15%	16%	100%
a	b	15%	34%	51%	100%
b	c	34%	13%	52%	100%
c	b	12%	19%	69%	100%
d	c	20%	9%	71%	100%

Respuestas X = respuestas que no consideran ninguna de las propiedades del texto

Respuestas Y = respuestas que consideran las propiedades cuantitativas del texto (la secuencia, la cantidad de segmentos y -eventualmente- la cantidad de letras en cada segmento)

Respuestas Z = respuestas que consideran las propiedades cualitativas del texto (la secuencia, las letras que pertenecen a tal o cual palabra)

Las situaciones *a* y *b* parecen generar las propiedades cuantitativas que son capaces de tomar en consideración en otras situaciones.

Las siguientes distribuciones de respuestas de tipo *Y* y de tipo *X* se presentan en los cuadros 4 y 5. En los cuadros 4 y 5 se presentan los porcentajes de respuestas de tipo *Y* y de tipo *X* que se han presentado en las situaciones *a* y *b* que en la situación *a* se han presentado en la situación *b* y que en la situación *b* se han presentado en la situación *a*. Tomadas conjuntamente, estas dos distribuciones de respuestas de tipo *Y* y de tipo *X* muestran que los sujetos no solo dan una respuesta para la situación *a*, sino que también dan una respuesta para la situación *b*. En la situación *a* los sujetos no solo dan una respuesta para la situación *a*, sino que también dan una respuesta para la situación *b*. En la situación *b* los sujetos no solo dan una respuesta para la situación *b*, sino que también dan una respuesta para la situación *a*.

En la situación *a* los sujetos no solo dan una respuesta para la situación *a*, sino que también dan una respuesta para la situación *b*. En la situación *b* los sujetos no solo dan una respuesta para la situación *b*, sino que también dan una respuesta para la situación *a*. En la situación *a* los sujetos no solo dan una respuesta para la situación *a*, sino que también dan una respuesta para la situación *b*. En la situación *b* los sujetos no solo dan una respuesta para la situación *b*, sino que también dan una respuesta para la situación *a*.

1. los animales están en el río					
2. palo mariposa pescado también también pajarito					
3. 2 mariposa pescado pajarito plantas flores palo					
4. 3 mariposa pajarito palo pes ca do					
5. 4 mariposa pajarito pescado un pa to					

de frutas.

asi el problema del sobrante de texto.

sin modificaciones)

Veamos un ejemplo. Rodrigo (5 años 1 mes) es capaz de tomar en

Pero, en otro momento de la misma entrevista, está buscando un

ese texto porque, aunque la primera letra coincide con la bus

do En este trabajo no nos estamos refiriendo a la evolución re

Sin embargo, vale la pena mencionar que el requerir cierta di

ución⁹ Los niños generalmente respetan esta exigencia en sus

ndante Para crear una diferencia en sus propias producciones

una o más letras, cambiar la posición de las mismas letras en la

A pesar de su aparente carácter "primitivo", estas respuestas son

texto antes que las cualitativas no puede ser considerado como

as del texto (respuestas Y) utilizan un esquema lógico de natura

de lectura, ello constituye el inicio del segundo gran periodo de esta puerogenia, que

cos de las palabras y segmentos escritos

ya que los esquemas lógicos aparecen allí precisamente como los instrumentos de "lectura" y de estructuración de la experiencia.

Hemos encontrado la correspondencia término-a-término en el (segmento) a las variaciones cuantitativas que encuentran en los textos (segmentos).

este caso) impone al sujeto en desarrollo, y de los instrumentos que él (estructuras en vías de construcción

vas bases el currículum de primer año de primaria. Ya no se trata de "ta". Si las mismas estructuras lógicas que dan cuenta de las nociones ritamente acerca de esto.

¹⁰ Diríamos incluso que era previsible, aun que la dificultad residía justamente en la investigación empírica y no mera deducción (Ferreiro, 1988b).

ACCIÓN, AUSENCIA Y FALSEZAD*

ducciones escritas de los niños -que antes eran consideradas puro garabateo- han cobrado nueva significación. Ahora sabíamos interpretadas como reales escrituras, que no responden a los principios de base del sistema alfabético, pero que no por eso carecen de valor, tanto como pueden en los comienzos de la adquisición del lenguaje oral utilizar palabras del lenguaje del entorno, pero con diferentes reglas de combinación.

Ahora ahora podemos decir que estamos aprendiendo a leer (en el sentido de que las grafías establecen ningún principio de correspondencia entre las grafías y la pauta sonora de las palabras que se quieren escribir). En el adulto, un real esfuerzo cognitivo: no es fácil resistir a la tentación de "normales", precisamente por ser los nuestros.

punto de vista sobre la realidad como si fuera el único legítimo tratar de adoptar el punto de vista de los sujetos. Eso es difícil. Los niños pasan fácilmente por primitivos o sub-desarrollados cuando se utilizan los procesos de desarrollo.

Des sobre la escritura, hay un largo y complejo proceso característico.

versión anterior de este capítulo fue publicada en Ferreiro (1988b). Esta es una

The first part of the paper discusses the importance of the
 Journal of Management Education in the field of management
 education. It highlights the journal's role in providing
 a platform for the dissemination of research findings and
 the advancement of the discipline. The second part of the
 paper focuses on the journal's commitment to diversity and
 inclusion, emphasizing the importance of representing a
 wide range of perspectives and experiences in the
 management education field. The third part of the paper
 discusses the journal's efforts to promote the use of
 research findings in the classroom, highlighting the
 importance of evidence-based practice in management
 education. The fourth part of the paper discusses the
 journal's commitment to the advancement of the
 discipline, highlighting the importance of ongoing
 research and scholarship in the field. The fifth part of
 the paper discusses the journal's commitment to the
 development of the management education field,
 highlighting the importance of ongoing research and
 scholarship in the field. The sixth part of the paper
 discusses the journal's commitment to the advancement
 of the discipline, highlighting the importance of
 ongoing research and scholarship in the field. The
 seventh part of the paper discusses the journal's
 commitment to the development of the management
 education field, highlighting the importance of
 ongoing research and scholarship in the field. The
 eighth part of the paper discusses the journal's
 commitment to the advancement of the discipline,
 highlighting the importance of ongoing research and
 scholarship in the field. The ninth part of the paper
 discusses the journal's commitment to the development
 of the management education field, highlighting the
 importance of ongoing research and scholarship in the
 field. The tenth part of the paper discusses the
 journal's commitment to the advancement of the
 discipline, highlighting the importance of ongoing
 research and scholarship in the field.

cuyo α estuviera compuesta de sólo dos bloques de letras, o bien dando una inter-

[illegible]

Ilustración 1

pató - patos

IRENE

pató - patos

JOSÉ

MIGUEL ÁNGEL

pató - patos

LAURA

pató - patos

es imposible comprender para los niños pequeños. (La escritura de una única serie de letras puesto que se habla de un solo pájaro.)

Segundo problema: si para pasar del singular al plural se agregan letras, se escribirán letras para pasar de plural al singular? Para verificarlo, a nivel de la oración, es conveniente partir de un modelo comprensible según las hipotesis citadas. A partir del modelo MAMÁ COMPRÓ TRES TACOS solicitamos la escritura de "mamá compró dos tacos". No se trata de pasar del plural al singular a fin de tenerse una oración próxima, se reduce el número de objetos a los que se hace referencia. Si fuera cierto que la cantidad de objetos referidos y cambiados, menor la cantidad de letras escritas los niños definirían su propia letra para pasar del modelo a la oración solicitada.

Tercer problema: si fuera cierto que hay una relación directa entre la cantidad de nombres de objetos referidos y la cantidad de letras en la escritura, en el caso en que de referencia a una ausencia no hubiera sido imposible por lo tanto ser concebible referir a una ausencia por una presencia, a las letras. En consecuencia, los niños deberían rechazar la posibilidad de escribir una negación.

Para esclarecer estos problemas, trabajamos a niños de 4 y 5 años las siguientes situaciones:

- a) a partir del modelo MAMÁ COMPRÓ TRES TACOS, tratar de escribir "mamá compró dos tacos" y luego "mamá no compró tacos";
- b) a partir del modelo UN PÁJARO VUELA, tratar de escribir "dos pájaros vuelan" y luego "no hay pájaros". En este último caso, tuvimos siempre a precavido de preguntar primero si era posible escribir "no hay pájaros" y sólo en el caso de una respuesta afirmativa solicitamos la ejecución por escrito.

El modo de construcción del plural por referencias a una sola aparece cuando se trabaja a nivel de la oración. Para pasar de UN PÁJARO VUELA a DOS PÁJAROS VUELAN muchos niños optan por que hay que producir un nuevo texto que duplica al anterior, afirmando conjuntamente ambos textos se puede leer "dos pájaros vuelan" y a veces en cada uno dice "un pájaro vuela". Ejemplos:⁴

⁴ Verdad es que *describir otra vez y decir dos pájaros vuelan*, pide al experimentador que duplique el modelo.

⁵ CM = niño de clase media, CN = niño de grupo urbano marginado

- Al leer la palabra *hacer* en la palabra para pasar de los ramos, los niños dicen que la palabra es "hacer" o "palabra mas" o "hacer mas". De igual forma, si escriben "tacos" y quisieran escribir ramos no diría "mamá no compró tacos".

Algunos niños, sin embargo, proponen borrar todo:

- Algunos niños, al leer la palabra *hacer* en la palabra para pasar de los ramos, dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).
- Algunos niños, al leer la palabra *hacer* en la palabra para pasar de los ramos, dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).
- Algunos niños, al leer la palabra *hacer* en la palabra para pasar de los ramos, dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).
- Algunos niños, al leer la palabra *hacer* en la palabra para pasar de los ramos, dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).

Veremos ahora algunos ejemplos de conflicto en el uso de la negación en la lectura. En el primer ejemplo, el problema principal es que los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras). En algunos casos, los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras). En algunos casos, los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).

En el segundo ejemplo, el problema principal es que los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras). En algunos casos, los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras). En algunos casos, los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).

- Algunos niños, al leer la palabra *hacer* en la palabra para pasar de los ramos, dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).
- Algunos niños, al leer la palabra *hacer* en la palabra para pasar de los ramos, dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).
- Algunos niños, al leer la palabra *hacer* en la palabra para pasar de los ramos, dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).

En el tercer ejemplo, el problema principal es que los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras). En algunos casos, los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras). En algunos casos, los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).

En el cuarto ejemplo, el problema principal es que los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras). En algunos casos, los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras). En algunos casos, los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).

pauta sonora de las palabras.

En el quinto ejemplo, el problema principal es que los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras). En algunos casos, los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras). En algunos casos, los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).

Además de estos ejemplos, existen otros ejemplos que existen en el mundo de los niños. En algunos casos, los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras). En algunos casos, los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).

Veamos en qué consisten.

- Algunos niños, al leer la palabra *hacer* en la palabra para pasar de los ramos, dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).
- Algunos niños, al leer la palabra *hacer* en la palabra para pasar de los ramos, dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).
- Algunos niños, al leer la palabra *hacer* en la palabra para pasar de los ramos, dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).

En el sexto ejemplo, el problema principal es que los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras). En algunos casos, los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras). En algunos casos, los niños dicen que *no compró nada* (puesto que no hay letras).

La pregunta "¿se debe o no se debe enseñar a leer y escribir en el preescolar?" está mal planteada, porque tanto la respuesta negativa como la afirmativa presuponen la existencia de una actividad escolar de "enseñar". Ambas presuposiciones son falsas. En la vida urbana solenta continuamente el uso de la lectura. Los niños de 5 años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar, lo que es "otra cosa". Que a ese conjunto de formas que tienen en común el uso de la escritura, pero que no son la escritura misma, le dé una denominación específica que es leer, y que resultan de otra actividad tan específica que es el escribir.

En la vida urbana solenta continuamente el uso de la lectura. Los niños de 5 años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar, lo que es "otra cosa". Que a ese conjunto de formas que tienen en común el uso de la escritura, pero que no son la escritura misma, le dé una denominación específica que es leer, y que resultan de otra actividad tan específica que es el escribir.

La pregunta "¿se debe o no se debe enseñar a leer y escribir en el preescolar?" está mal planteada, porque tanto la respuesta negativa como la afirmativa presuponen la existencia de una actividad escolar de "enseñar". Ambas presuposiciones son falsas.

La vida urbana solenta continuamente el uso de la lectura. Los niños de 5 años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar, lo que es "otra cosa". Que a ese conjunto de formas que tienen en común el uso de la escritura, pero que no son la escritura misma, le dé una denominación específica que es leer, y que resultan de otra actividad tan específica que es el escribir.

La vida urbana solenta continuamente el uso de la lectura. Los niños de 5 años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar, lo que es "otra cosa". Que a ese conjunto de formas que tienen en común el uso de la escritura, pero que no son la escritura misma, le dé una denominación específica que es leer, y que resultan de otra actividad tan específica que es el escribir.

En la vida urbana solenta continuamente el uso de la lectura. Los niños de 5 años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar, lo que es "otra cosa". Que a ese conjunto de formas que tienen en común el uso de la escritura, pero que no son la escritura misma, le dé una denominación específica que es leer, y que resultan de otra actividad tan específica que es el escribir.

En la vida urbana solenta continuamente el uso de la lectura. Los niños de 5 años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar, lo que es "otra cosa". Que a ese conjunto de formas que tienen en común el uso de la escritura, pero que no son la escritura misma, le dé una denominación específica que es leer, y que resultan de otra actividad tan específica que es el escribir.

lectura es un acto mágico. Alguno puede leer y jugar mientras se juega y pensar y estar loco. Alguno mira formas extrañas en el paisaje y de su boca "sale lengua e" (un "tongue" que no es e de todos los días, un lenguaje que tiene otras palabras y se organiza de otra manera (Ferreiro, 1996).

Decimos que no se debe enseñar a los niños asépticamente a leer y escribir. Pero, apropiarse de la lectura y escribir se motiva al jugar las letras, al descubrir las palabras y al jugar con ellas en el salón de jardín de niños.

En lugar de preguntarnos si "debemos o no debemos enseñar" hay que preocuparse por DAR A LOS NIÑOS EL ESPACIO DE APRENDER. La lengua escrita es mucho más que un código de 26 letras grafías. La dimensión de existencia de la lengua, es su *objetividad* social, es parte de nuestro patrimonio cultural.

PROCESOS DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA DENTRO DEL CONTEXTO ESCOLAR*

Estamos tan acostumbrados a considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela, que es difícil llegar a reconocer que el desarrollo de la escritura comienza mucho antes de la instrucción escolar. Esto es particularmente cierto en el capítulo para los educadores. No se trata sorpresivamente de aprender sin estar motivado o que se trata de que así sea. Recuerdo una maestra que me decía que, desafortunadamente, su propio hijo aprendió a leer solo, antes de entrar a escuela y a escribir. Desafortunadamente, le decía, porque aprendió fuera del control sistémico de la escuela. No tiene ningún problema particular de lectura, pero la escuela cubra aparte lo que presenta de dibujar las letras antes de aprender a escribir. Pero que su madre espera es ayuda a este hecho terrible, aprendió solo, sin estar autorizado a hacerlo.

La idea detrás de este modo de razonamiento está aun muy expandida. Necesitamos controlar el proceso de aprendizaje, de lo contrario algo malo va a ocurrir. La institución social creada para controlar el proceso de aprendizaje es la escuela. Por lo tanto, el aprendizaje debe tener lugar en la escuela.

Abundantemente los niños de todas las épocas y todos los países han buscado esta función. Nunca esperan tener seis años y una maestra que les enseña a leer y escribir. Son constructores de conocimiento desde el comienzo mismo. Han trabajado en sus años de encontrar respuestas a problemas más difíciles y abstractos, planteados en la escuela y por comprender el mundo que los rodea. Es a través de estos objetos de aprendizaje que el sistema de escritura es uno de ellos.

Es preciso aquí hacer dos distinciones y una tercera remite a la propia historia epistemológica fundamental. La segunda tiene que ver con la relación entre prácticas epistemológicas y los métodos o procedimientos de enseñanza.

* Publicado en *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 4, 2, 1983.

ro y la persona a quien está dirigida la carta,

pado y lo que es verificado

las" o "incorrectas", es decir, respuestas esperadas, "buenas", en relación a las oras, que no son consideradas en términos positivos sino solamente en términos negativos

cticar coherente y sistemáticamente

ala" reproducción de alguna escritura que seguramente habían observado en algún otro lugar

cradas en las primeras producciones escritas,

jeto (es decir, para incorporarlo, para hacerlo suyo)

directamente el sistema alfabético de escritura.

en controladas. Si se considera que los niños que presentare-
a continuación podrían haber recibido una enseñanza diferente

ción necesaria entre lo que es enseñado y lo que se aprende,
de mostrar en el caso de un tipo de enseñanza más tradicional

estar rodeados de material escrito y de usuarios de esos mater-

n poca o nula oportunidad de asistir a una institución preschool

o mostrar si la línea de desarrollo antes mencionada tiene una
níficos que la ignoran, y, por otra parte, éstos son los niños que
a menudo fracasan en la escuela.

a determinados solamente por los límites del espacio gráfico, in-

caracteres (ilustración A.).

na su maestra estaba enseñando una de las series tradicionales

Ilustración A3: OLGA LETICIA febrero

ka te ko a i ao	(Olga Leticia)
ta te ri to to	(triángulo)
sa se si so su	(refresco)
ma le mi no	(agua)
pa le li	(tacos)
pa pe po	(yo como plátanos)

la a'. Algo similar ocurre con las dos palabras "sa" y "sopa" e reciben la misma representación escrita. Cuando las comparamos, mantiene que *sa* *pa* está escrito en la primera y *sa* en la segunda. Acepta por primera vez una letra para una sílaba y una sílaba para realmente derivado para ella y de, ambas escrituras como estaban (ilustración A4).

Esta niña hizo durante el año escolar una progresión que no fue considerada como "progreso" es el momento de las "gráficas decisivas" promoverla o hacerla repetitiva. Sin embargo, aún sigue progresar y mucho, hacia el final de año. Para los estándares escolares estaba aún muy por debajo de la ejecución esperada porque no escribía ni venía a la mente. De hecho, estaba haciendo mucho más que reproducir escrituras previas o observadas en el pizarrón. El libro escolar estaba aprendiendo el sistema "libre de escritura".

Esta invención no es peculiar de Olga. La escritura silábica es el resultado de un tipo de esquemas más importantes y conjeturas que se construyen durante el desarrollo de la escritura. Los esquemas permiten al niño, por primera vez, relacionar la escritura a la pauta sonora de la palabra: una letra para cada sílaba o a las letras como síla-

¹ De hecho, Olga advirtió que había escrito *sa* *trabé* y no *sólo*. *a*. *ahí*, pero por ser más de tres letras para una escritura le era muy difícil de aceptar, por eso trata de conservar esta cantidad mínima y el resultado es *a* *u* *o*; a pesar del hecho de que no puede justificar la letra indeterminada. Insiste en que necesita tres para escribir esta palabra.

Ilustración A4: OLGA LETICIA - mayo

cy, a	(ol-ga-letit-cia)
2 a e i s a	(ol-ga-le-ti-cia [2])
u no	(u-nar-bol)
O JO	(or ho)
u no	(mu-ñe-so)
mies a	(mar-ri-po-ra [2])
sa	(sa pa)
a esa	(pa-le-la [2])
sa	(sa) sa sa sa
o g e s e	(a gua ca te)
S u o	(sa pa-pa-coo, sa p-o)

Nota: Hay correspondencia silábica para cada letra, excepto en algunas frases de la tablas, indicados con *a* en donde se usa una letra para una sílaba.

bas. Más aún en el caso de Olga las letras, particularmente las vocales, han adquirido esta unidad por ejemplo, *a* *le* o *a* solamente aparece para representar sílabas donde el sonido convencional de esta letra aparece.

Siguiendo ejemplo. Omar es un niño de seis años que comienza la escuela primaria sabiendo cómo dibujar seis letras diferentes. Usa este repertorio para diferenciar una palabra escrita de la siguiente. Casi siempre comienza con la misma letra (E). Ha fijado también la cantidad de letras para cada palabra: cuatro o cinco letras. La palabra escrita con dos letras es "mariposa", dice que "mariposa" lleva menos letras que "caballo" porque una mariposa es más pequeña que un caballo. Na'ia repite la misma letra al escribir una palabra escrita. Cuando las limitadas variaciones en la cantidad de letras se combinan con

no haber inventado letras para esta obligación de escribir, que pueden obtener representaciones cambiando el orden de las vocales y estas, en principio, de obtener como se repiten a lo largo de la escritura, como en los dibujos de la ilustración B1. Las letras no tienen una forma convencional (véase el ejemplo convencional). Pero este tipo de escritura no es una escritura primitiva (de la escritura marcada) sino sobre las producciones ya existentes para la escritura de los nombres, los cuales están directamente derivados de la experiencia (ilustración B1).

Dos meses después Omar muestra un tipo de escritura silábica en la que las letras representan valores sonoros convenientes pero son usadas para representar una sola letra completa. Sin embargo, las vocales pueden ser repetidas de forma indefinida, sugiriendo una parte de la estructura fonológica. Vemos la primera palabra que pedimos, Omar, que es una palabra que se repite una y otra vez en la escritura, así como la palabra "leche" que se repite AAAA, pero está estrictamente prohibido por el principio de variación interna que los niños suelen tener por los sonidos no repetidos de dos veces la misma letra en una escritura, de lo contrario se obtiene algo "no legible". La solución propuesta por el niño consiste en conservar la palabra "leche" exactamente igual y cambiar las otras letras, y el nombre "gato" por un nombre de la familia de los sonidos que se repiten o se repiten de esas mismas letras (ilustración B2).

Ilustración B1: OMAR – septiembre

4 I I 0	(gato)
E 9	(ferris)
E 1 4 0 4	(leche)
E i I d	(leche)
E o I u d	(leche)
E o i u d I	(leche)

Ilustración B2: OMAR – noviembre

4/3 4	(ca-la ha-za)
15 4	(piña, 7 2)
5 0 4 5 4	(cebo-lla, 1-2 2)
a s d s e	(pan)
e d o o e o e	(el-ga-to-co-me-pan 1 1 1 1 1 2)

Nota: los números indican cuántas letras señala al emitir cada sílaba.

La siguiente palabra "piña" puede o no llevar a una situación conflictiva derivada de la dificultad de escribir una letra adoptada por el niño. En el caso de Omar, "piña" no es una palabra fácil de escribir siguiendo su hipótesis silábica (una letra para cada sílaba) necesitaría poner solamente dos letras, pero siguiendo sus reglas de cantidad para la escritura, a menos que se le agregara una sola letra en el medio para la división de las vocales en la sílaba en ambos extremos y otra letra en el medio. La función de esta otra letra no es representar una sílaba sino la de la estructura fonológica.

La siguiente palabra "cebo-lla" debería ser fácil de escribir porque tiene tres sílabas y diferentes vocales pero, en este contexto particular, la dificultad proviene de la dificultad de escribir la sílaba "leche" en la palabra, que en el contexto de la escritura es una palabra de sólo dos sílabas, se siente obligado a agregar dos letras para la sílaba "leche". Sin embargo, debido a los problemas, es fácil imaginar cuán difícil es tratar un monosílabo. Al escribir "pan" Omar comienza con la vocal correcta, y luego rápidamente pierde control (como muchos otros niños) repitiendo con la misma letra como había puesto para la palabra anterior. Al final, con la solución que le proponemos, logra recuperar su hipótesis principal, comenzando con una letra para cada sílaba, no cualquier letra sino las

Vaya a escribir y dictado usando los números que le voy a decir. Ahora voy a dar una palabra para cada número. El primero es vaca en el pizarrón mientras da la indicación y a mano abajo ponen su nombre. Muy bonita para el día. Vaca. Segunda. Número dos. Vaca bonita letra y muy limpias. Escriban en el número uno. (Mereya, pon derecho tu banco!) La en el número uno. ¡Fíjate! Voy a dictar una palabra que tiene tres letras y tres sílabas. La de la vaca. La. Tercera. Número tres. Vaca. Tiene tres letras. Ahora come, la familia come. (No meta mayúscula en medio, Marcela, así se llama.) Soja. En el número cuatro. Número cuatro. Vaca. Escribes bien. Los chicos de la escuela escriben. En el número cinco. Papa. La. En el número seis. Vacas. Escriban el número la, acuérdense con que /v/ se escribe vaca, ahora da, ¡fíjate en mi boca!, leche. En el número cuatro. (Se acerca a ver el trabajo de Marcela y le corrige el trabajo.) Ahora escriba papa. Papa. Número cinco. Chupón. Número seis. Chupón. Número siete. Chupón. Número ocho. Chupón. Número nueve. Chupón. Número diez. Chupón. Número once. Chupón. Número doce. Chupón. Número trece. Chupón. Número catorce. Chupón. Número quince. Chupón. Número dieciséis. Chupón. Número diecisiete. Chupón. Número dieciocho. Chupón. Número diecinueve. Chupón. Número veinte. Chupón. Número veintiuno. Chupón. Número veintidós. Chupón. Número veintitrés. Chupón. Número veinticuatro. Chupón. Número veinticinco. Chupón. Número veintiseis. Chupón. Número veintisiete. Chupón. Número veintiocho. Chupón. Número veininueve. Chupón. Número treinta. Chupón. Número treinta y uno. Chupón. Número treinta y dos. Chupón. Número treinta y tres. Chupón. Número treinta y cuatro. Chupón. Número treinta y cinco. Chupón. Número treinta y seis. Chupón. Número treinta y siete. Chupón. Número treinta y ocho. Chupón. Número treinta y nueve. Chupón. Número cuarenta. Chupón. Número cuarenta y uno. Chupón. Número cuarenta y dos. Chupón. Número cuarenta y tres. Chupón. Número cuarenta y cuatro. Chupón. Número cuarenta y cinco. Chupón. Número cuarenta y seis. Chupón. Número cuarenta y siete. Chupón. Número cuarenta y ocho. Chupón. Número cuarenta y nueve. Chupón. Número cincuenta. Chupón. Número cincuenta y uno. Chupón. Número cincuenta y dos. Chupón. Número cincuenta y tres. Chupón. Número cincuenta y cuatro. Chupón. Número cincuenta y cinco. Chupón. Número cincuenta y seis. Chupón. Número cincuenta y siete. Chupón. Número cincuenta y ocho. Chupón. Número cincuenta y nueve. Chupón. Número sesenta. Chupón. Número sesenta y uno. Chupón. Número sesenta y dos. Chupón. Número sesenta y tres. Chupón. Número sesenta y cuatro. Chupón. Número sesenta y cinco. Chupón. Número sesenta y seis. Chupón. Número sesenta y siete. Chupón. Número sesenta y ocho. Chupón. Número sesenta y nueve. Chupón. Número setenta. Chupón. Número setenta y uno. Chupón. Número setenta y dos. Chupón. Número setenta y tres. Chupón. Número setenta y cuatro. Chupón. Número setenta y cinco. Chupón. Número setenta y seis. Chupón. Número setenta y siete. Chupón. Número setenta y ocho. Chupón. Número setenta y nueve. Chupón. Número ochenta. Chupón. Número ochenta y uno. Chupón. Número ochenta y dos. Chupón. Número ochenta y tres. Chupón. Número ochenta y cuatro. Chupón. Número ochenta y cinco. Chupón. Número ochenta y seis. Chupón. Número ochenta y siete. Chupón. Número ochenta y ocho. Chupón. Número ochenta y nueve. Chupón. Número noventa. Chupón. Número noventa y uno. Chupón. Número noventa y dos. Chupón. Número noventa y tres. Chupón. Número noventa y cuatro. Chupón. Número noventa y cinco. Chupón. Número noventa y seis. Chupón. Número noventa y siete. Chupón. Número noventa y ocho. Chupón. Número noventa y nueve. Chupón. Número cien. Chupón. Número ciento y uno. Chupón. Número ciento y dos. Chupón. Número ciento y tres. Chupón. Número ciento y cuatro. Chupón. Número ciento y cinco. Chupón. Número ciento y seis. Chupón. Número ciento y siete. Chupón. Número ciento y ocho. Chupón. Número ciento y nueve. Chupón. Número doscientos. Chupón. Número doscientos y uno. Chupón. Número doscientos y dos. Chupón. Número doscientos y tres. Chupón. Número doscientos y cuatro. Chupón. Número doscientos y cinco. Chupón. Número doscientos y seis. Chupón. Número doscientos y siete. Chupón. Número doscientos y ocho. Chupón. Número doscientos y nueve. Chupón. Número trescientos. Chupón. Número trescientos y uno. Chupón. Número trescientos y dos. Chupón. Número trescientos y tres. Chupón. Número trescientos y cuatro. Chupón. Número trescientos y cinco. Chupón. Número trescientos y seis. Chupón. Número trescientos y siete. Chupón. Número trescientos y ocho. Chupón. Número trescientos y nueve. Chupón. Número cuatrocientos. Chupón. Número cuatrocientos y uno. Chupón. Número cuatrocientos y dos. Chupón. Número cuatrocientos y tres. Chupón. Número cuatrocientos y cuatro. Chupón. Número cuatrocientos y cinco. Chupón. Número cuatrocientos y seis. Chupón. Número cuatrocientos y siete. Chupón. Número cuatrocientos y ocho. Chupón. Número cuatrocientos y nueve. Chupón. Número quinientos. Chupón. Número quinientos y uno. Chupón. Número quinientos y dos. Chupón. Número quinientos y tres. Chupón. Número quinientos y cuatro. Chupón. Número quinientos y cinco. Chupón. Número quinientos y seis. Chupón. Número quinientos y siete. Chupón. Número quinientos y ocho. Chupón. Número quinientos y nueve. Chupón. Número seiscientos. Chupón. Número seiscientos y uno. Chupón. Número seiscientos y dos. Chupón. Número seiscientos y tres. Chupón. Número seiscientos y cuatro. Chupón. Número seiscientos y cinco. Chupón. Número seiscientos y seis. Chupón. Número seiscientos y siete. Chupón. Número seiscientos y ocho. Chupón. Número seiscientos y nueve. Chupón. Número setecientos. Chupón. Número setecientos y uno. Chupón. Número setecientos y dos. Chupón. Número setecientos y tres. Chupón. Número setecientos y cuatro. Chupón. Número setecientos y cinco. Chupón. Número setecientos y seis. Chupón. Número setecientos y siete. Chupón. Número setecientos y ocho. Chupón. Número setecientos y nueve. Chupón. Número ochocientos. Chupón. Número ochocientos y uno. Chupón. Número ochocientos y dos. Chupón. Número ochocientos y tres. Chupón. Número ochocientos y cuatro. Chupón. Número ochocientos y cinco. Chupón. Número ochocientos y seis. Chupón. Número ochocientos y siete. Chupón. Número ochocientos y ocho. Chupón. Número ochocientos y nueve. Chupón. Número novecientos. Chupón. Número novecientos y uno. Chupón. Número novecientos y dos. Chupón. Número novecientos y tres. Chupón. Número novecientos y cuatro. Chupón. Número novecientos y cinco. Chupón. Número novecientos y seis. Chupón. Número novecientos y siete. Chupón. Número novecientos y ocho. Chupón. Número novecientos y nueve. Chupón. Número mil. Chupón. Número mil y uno. Chupón. Número mil y dos. Chupón. Número mil y tres. Chupón. Número mil y cuatro. Chupón. Número mil y cinco. Chupón. Número mil y seis. Chupón. Número mil y siete. Chupón. Número mil y ocho. Chupón. Número mil y nueve. Chupón. Número dos mil. Chupón. Número dos mil y uno. Chupón. Número dos mil y dos. Chupón. Número dos mil y tres. Chupón. Número dos mil y cuatro. Chupón. Número dos mil y cinco. Chupón. Número dos mil y seis. Chupón. Número dos mil y siete. Chupón. Número dos mil y ocho. Chupón. Número dos mil y nueve. Chupón. Número tres mil. Chupón. Número tres mil y uno. Chupón. Número tres mil y dos. Chupón. Número tres mil y tres. Chupón. Número tres mil y cuatro. Chupón. Número tres mil y cinco. Chupón. Número tres mil y seis. Chupón. Número tres mil y siete. Chupón. Número tres mil y ocho. Chupón. Número tres mil y nueve. Chupón. Número cuatro mil. Chupón. Número cuatro mil y uno. Chupón. Número cuatro mil y dos. Chupón. Número cuatro mil y tres. Chupón. Número cuatro mil y cuatro. Chupón. Número cuatro mil y cinco. Chupón. Número cuatro mil y seis. Chupón. Número cuatro mil y siete. Chupón. Número cuatro mil y ocho. Chupón. Número cuatro mil y nueve. Chupón. Número cinco mil. Chupón. Número cinco mil y uno. Chupón. Número cinco mil y dos. Chupón. Número cinco mil y tres. Chupón. Número cinco mil y cuatro. Chupón. Número cinco mil y cinco. Chupón. Número cinco mil y seis. Chupón. Número cinco mil y siete. Chupón. Número cinco mil y ocho. Chupón. Número cinco mil y nueve. Chupón. Número seis mil. Chupón. Número seis mil y uno. Chupón. Número seis mil y dos. Chupón. Número seis mil y tres. Chupón. Número seis mil y cuatro. Chupón. Número seis mil y cinco. Chupón. Número seis mil y seis. Chupón. Número seis mil y siete. Chupón. Número seis mil y ocho. Chupón. Número seis mil y nueve. Chupón. Número siete mil. Chupón. Número siete mil y uno. Chupón. Número siete mil y dos. Chupón. Número siete mil y tres. Chupón. Número siete mil y cuatro. Chupón. Número siete mil y cinco. Chupón. Número siete mil y seis. Chupón. Número siete mil y siete. Chupón. Número siete mil y ocho. Chupón. Número siete mil y nueve. Chupón. Número ocho mil. Chupón. Número ocho mil y uno. Chupón. Número ocho mil y dos. Chupón. Número ocho mil y tres. Chupón. Número ocho mil y cuatro. Chupón. Número ocho mil y cinco. Chupón. Número ocho mil y seis. Chupón. Número ocho mil y siete. Chupón. Número ocho mil y ocho. Chupón. Número ocho mil y nueve. Chupón. Número nueve mil. Chupón. Número nueve mil y uno. Chupón. Número nueve mil y dos. Chupón. Número nueve mil y tres. Chupón. Número nueve mil y cuatro. Chupón. Número nueve mil y cinco. Chupón. Número nueve mil y seis. Chupón. Número nueve mil y siete. Chupón. Número nueve mil y ocho. Chupón. Número nueve mil y nueve. Chupón. Número diez mil. Chupón. Número diez mil y uno. Chupón. Número diez mil y dos. Chupón. Número diez mil y tres. Chupón. Número diez mil y cuatro. Chupón. Número diez mil y cinco. Chupón. Número diez mil y seis. Chupón. Número diez mil y siete. Chupón. Número diez mil y ocho. Chupón. Número diez mil y nueve. Chupón. Número once mil, Chupón. Número once mil y uno. Chupón. Número once mil y dos. Chupón. Número once mil y tres. Chupón. Número once mil y cuatro. Chupón. Número once mil y cinco. Chupón. Número once mil y seis. Chupón. Número once mil y siete. Chupón. Número once mil y ocho. Chupón. Número once mil y nueve. Chupón. Número doce mil, Chupón. Número doce mil y uno. Chupón. Número doce mil y dos. Chupón. Número doce mil y tres. Chupón. Número doce mil y cuatro. Chupón. Número doce mil y cinco. Chupón. Número doce mil y seis. Chupón. Número doce mil y siete. Chupón. Número doce mil y ocho. Chupón. Número doce mil y nueve. Chupón. Número trece mil, Chupón. Número trece mil y uno. Chupón. Número trece mil y dos. Chupón. Número trece mil y tres. Chupón. Número trece mil y cuatro. Chupón. Número trece mil y cinco. Chupón. Número trece mil y seis. Chupón. Número trece mil y siete. Chupón. Número trece mil y ocho. Chupón. Número trece mil y nueve. Chupón. Número catorce mil, Chupón. Número catorce mil y uno. Chupón. Número catorce mil y dos. Chupón. Número catorce mil y tres. Chupón. Número catorce mil y cuatro. Chupón. Número catorce mil y cinco. Chupón. Número catorce mil y seis. Chupón. Número catorce mil y siete. Chupón. Número catorce mil y ocho. Chupón. Número catorce mil y nueve. Chupón. Número quince mil, Chupón. Número quince mil y uno. Chupón. Número quince mil y dos. Chupón. Número quince mil y tres. Chupón. Número quince mil y cuatro. Chupón. Número quince mil y cinco. Chupón. Número quince mil y seis. Chupón. Número quince mil y siete. Chupón. Número quince mil y ocho. Chupón. Número quince mil y nueve. Chupón. Número dieciséis mil, Chupón. Número dieciséis mil y uno. Chupón. Número dieciséis mil y dos. Chupón. Número dieciséis mil y tres. Chupón. Número dieciséis mil y cuatro. Chupón. Número dieciséis mil y cinco. Chupón. Número dieciséis mil y seis. Chupón. Número dieciséis mil y siete. Chupón. Número dieciséis mil y ocho. Chupón. Número dieciséis mil y nueve. Chupón. Número diecisiete mil, Chupón. Número diecisiete mil y uno. Chupón. Número diecisiete mil y dos. Chupón. Número diecisiete mil y tres. Chupón. Número diecisiete mil y cuatro. Chupón. Número diecisiete mil y cinco. Chupón. Número diecisiete mil y seis. Chupón. Número diecisiete mil y siete. Chupón. Número diecisiete mil y ocho. Chupón. Número diecisiete mil y nueve. Chupón. Número dieciocho mil, Chupón. Número dieciocho mil y uno. Chupón. Número dieciocho mil y dos. Chupón. Número dieciocho mil y tres. Chupón. Número dieciocho mil y cuatro. Chupón. Número dieciocho mil y cinco. Chupón. Número dieciocho mil y seis. Chupón. Número dieciocho mil y siete. Chupón. Número dieciocho mil y ocho. Chupón. Número dieciocho mil y nueve. Chupón. Número diecinueve mil, Chupón. Número diecinueve mil y uno. Chupón. Número diecinueve mil y dos. Chupón. Número diecinueve mil y tres. Chupón. Número diecinueve mil y cuatro. Chupón. Número diecinueve mil y cinco. Chupón. Número diecinueve mil y seis. Chupón. Número diecinueve mil y siete. Chupón. Número diecinueve mil y ocho. Chupón

[E] a "Agora Sepárame ma-ma-a-á de la ma-ma-a de
en el aire) A, a solita, eme, e mayéscula. Número dos, la, la, la etc [hace la
forma de la eie con el dedo en el aire]. La ai, ahora no es eme, es ene, es
sólo un gancho. fis. la-u-fia, separado, -a-ma. primero la y luego ma la nítida
ama a, a solita, a-pá pá. Número tres, i-to, con la te de turnate, tío, sepu-
rado, to-ma-a-to-le. a-to-le. e'Ya?" (3MaJa-3)

En el caso de las plantas se puede observar que los insectos que contribuyen de maneras variadas, a su muerte y conservación + reproducción + dispersión son los coleópteros, entre ellos, los roedores pueden contribuir a su destrucción. En consecuencia de las zonas estudiadas, como en las demás, el mismo es constatar que, contrariamente a lo esperado, su frecuencia disminuye a medida que avanza el año escolar. Así, en la zona A la frecuencia de esta especie va de 70% en los primeros años escolares al 60% del tercer escolar, es de 32%, 58% y 78 por ciento.

Como se observa, se han desarrollado dos categorías de textos dictados que presentan instrucciones (con o sin repeticiones) nos ubica en un por ciento de los textos dictados en la categoría de un texto en un escolar de una prueba de nivel social, así como en la categoría de un texto en un escolar de una prueba de nivel social, así como en la categoría de un texto en un escolar de una prueba de nivel social.

— **U. C. R. R. C. S. I.** — frecuencia por zona, en %

	Zona A	Zona B	Zona C	Totale:
Non si è mai visto	9%	8%	24%	13,5%
Si è visto una volta	20%	25%	7%	17,3%
Si è visto più volte				
5 o più volte	13%	10%	20%	14,3%
Non si è mai visto				
Presente in	58%	57%	48%	
sempre in				
non si è mai visto				

5. Instrucciones en una tarea de evaluación. ¿Cómo puede el profesor mejorar la naturaleza de las instrucciones?

Las instrucciones y su relación con el contenido del dictado

En los ejemplos presentados anteriormente podemos observar las relaciones de diverso tipo. En el ej. 1 aparecen varias instrucciones ortográficas, todas señaladas a través de un recurso utilizado en la lengua materna, el cual consiste en recurrir a la potencia de una sílaba o una palabra, como "on a y de casa" como clave para *Guatemala*, "de casa" como clave para *Guatemala*, "on la ch de cango" como clave para *noche*, "la primera /a/ la /a/ de zapato" como clave para *azulea*. Como puede observarse, la relación semántica entre la palabra clave y la palabra a la que se refiere es completamente arbitraria.

La idea es en el primer pasaje de las instrucciones gráficas relativas a la separación de la palabra *Farmacología* al grupo de palabras que se debe leer: "pasar de en voz alta" para ir a leer en el papel o al revés. En el segundo pasaje de la instrucción que dice "separar la palabra en sí misma" se trata de la idea de separar la palabra en sí misma, al leer las palabras en las gráficas. En los últimos, se trata de leer las palabras ("con la te de tomate" como clave para *Tito*), así como instrucciones gráficas y palabras "para no ser un lector de palabras" para leer las palabras en sí mismas. En las gráficas próximas y siguientes.

con el dedo en el aire traza la forma de las letras entre y eie

En la práctica, se han observado que los niños, al dictar, suelen utilizar la mano para trazar las letras en el aire, lo que puede ser una estrategia útil para recordar la forma de las letras, especialmente en los primeros años de escolaridad.

- dictando *como*: 1) "la casa con la o, la de mamá con la e, me", 2) "la /s/ de casa con la o, co-me-me, me, me, la /m/ de mamá con la e, me", 3) "la cu de casa con la o, la de mamá con la e"
- dictando *pelota*: "la pe de papá con la a, luego la /r/ con la o, lo, ta, la de Tito con la a"
- dictando *torre*: "la cruz con la a, la de casa con la o y la /s/"
- dictando *papa*: "la de papá con la a y un arquito"
- dictando *mucha*: "la de mamá con la ma, la de chavo, con la de ocho, cha"

Para comprender algunas de las claves gráficas incluidas en el diccionario hay que tener en cuenta que el México de la era escolar es un mundo de imprenta simplificada,

las palabras clave que se ven parecen ser las que se ven en las etiquetas de los productos, lo que sugiere que los niños están aprendiendo a leer a través de la experiencia cotidiana. En este sentido, el diccionario puede ser una herramienta útil para enseñar a leer, ya que proporciona una guía visual de las palabras que se ven en el mundo real.

b = "la de bu"	s = "la de sol"
c = "la de casa"	v = "la de vaca"
o = "la de ojal"	y = "la de yoyo"
m = "la de mamá"	l = "la de llave"
n = "la de na"	d = "la de dedo/la de dado"
p = "la de papa"	f = "la de foco/la de foca"
q = "la de ques"	t = "la de Tito/la de tomate"

Los resultados de la investigación sugieren que los niños aprenden a leer a través de la experiencia cotidiana, lo que sugiere que el diccionario puede ser una herramienta útil para enseñar a leer, ya que proporciona una guía visual de las palabras que se ven en el mundo real.

La insistencia de las maestras en estas claves ortográficas es tan grande que los niños aprenden a leer a través de la experiencia cotidiana, lo que sugiere que el diccionario puede ser una herramienta útil para enseñar a leer, ya que proporciona una guía visual de las palabras que se ven en el mundo real.

- "casa, con te de casa"
- "Tito, con te de Tito"
- "papá, con pe de papá"
- "vaca, con /v/ de vaca"

Si la maestra se corrige ni los alumnos reaccionan cuando se les ponen tales instrucciones.

Lo que se pregunta un observador atento (e ingenuo) es si los niños, al dictar, suelen utilizar la mano para trazar las letras en el aire, lo que puede ser una estrategia útil para recordar la forma de las letras, especialmente en los primeros años de escolaridad.

La frecuencia y persistencia de las instrucciones ortográficas nos lleva a preguntarnos si los niños, al dictar, suelen utilizar la mano para trazar las letras en el aire, lo que puede ser una estrategia útil para recordar la forma de las letras, especialmente en los primeros años de escolaridad.

Como ya señalamos, además de las instrucciones relativas a la ortografía, las maestras también utilizan otras estrategias para enseñar a leer, como el uso de palabras clave que se ven en el mundo real, lo que sugiere que los niños aprenden a leer a través de la experiencia cotidiana.

Los resultados de la investigación sugieren que los niños aprenden a leer a través de la experiencia cotidiana, lo que sugiere que el diccionario puede ser una herramienta útil para enseñar a leer, ya que proporciona una guía visual de las palabras que se ven en el mundo real.

2. contenido del dictado y su modo de presentación

Los dictados registrados en los cuadernos de los niños muestran que los dictados se presentan en forma de frases o palabras, lo que sugiere que los niños aprenden a leer a través de la experiencia cotidiana.

enunciados para las palabras enunciativas y las palabras silábicas. El dictado en nuestra muestra por lo tanto se divide en dos tipos: el dictado de palabras enunciativas y el dictado de palabras silábicas.

Más importante que determinar en las diferencias entre las zonas es el tipo de palabras que en la Zona B son predominantes. Los términos de la zona B (monosílabos) se dan a su vez a analizar en la zona A. La zona A tiene una tendencia a las palabras silábicas y a las palabras enunciativas. La zona B tiene una tendencia a las palabras silábicas y a las palabras enunciativas. Pero lo más importante es que las palabras silábicas predominan en la zona B. La zona A tiene una tendencia a las palabras silábicas y a las palabras enunciativas. Pero lo más importante es que las palabras silábicas predominan en la zona B. La zona A tiene una tendencia a las palabras silábicas y a las palabras enunciativas. Pero lo más importante es que las palabras silábicas predominan en la zona B.

En las tres zonas predominan el dictado de palabras bisílabas. En las tres zonas predominan el dictado de palabras bisílabas. En las tres zonas predominan el dictado de palabras bisílabas. En las tres zonas predominan el dictado de palabras bisílabas. En las tres zonas predominan el dictado de palabras bisílabas.

CUADRO 2
CONTENIDO DE LOS DICTADOS (frecuencias por zonas, en %)

	Zona A (N=116)	Zona B (N=100)	Zona C (N=29)	Totales (N=245)
Palabras	61%	37%	88%	48%
Enunciados	23%	39%	17%	29%
Relatos	5%	1%	0%	3%
Sílabas	1%	0%	14%	2%
Palabras+ sílabas	2%	8%	21%	7%
Enunciados+ pal. o siláb.	2%	3%	3%	2%
Palabras+ enunciados	5%	12%	7%	7%

1. 16. Lalo, Tito, Susi, Caca, junto con otros parientes cercanos como Juan y Lalo, en casa de los nietos y los nietos de la familia de los nietos de los nietos.

2. 17. Lalo, Tito, Susi, Caca, junto con otros parientes cercanos como Juan y Lalo, en casa de los nietos y los nietos de la familia de los nietos de los nietos.

En los tres casos, el dictado de palabras bisílabas es el más frecuente. El dictado escolar es un bisílabo con las combinaciones VCV o CVCV. Es el más frecuente en las tres zonas. El dictado escolar es un bisílabo con las combinaciones VCV o CVCV. Es el más frecuente en las tres zonas. El dictado escolar es un bisílabo con las combinaciones VCV o CVCV. Es el más frecuente en las tres zonas.

En los tres casos, el dictado de palabras bisílabas es el más frecuente. El dictado escolar es un bisílabo con las combinaciones VCV o CVCV. Es el más frecuente en las tres zonas. El dictado escolar es un bisílabo con las combinaciones VCV o CVCV. Es el más frecuente en las tres zonas.

Ej. 5: "Ésa es Susi. Ésa es su oso. Ésta es Tito. Ésa es su oso. Tito es Susi. Esa osa. Usa oso" (Y10Vb10) [Reconocemos no saber cómo ortografiar la última parte que, en la mejor de las interpretaciones, corresponde a dos pseudo-palabras.]

En los tres casos, el dictado de palabras bisílabas es el más frecuente. El dictado escolar es un bisílabo con las combinaciones VCV o CVCV. Es el más frecuente en las tres zonas. El dictado escolar es un bisílabo con las combinaciones VCV o CVCV. Es el más frecuente en las tres zonas.

En resumen, las oraciones de los dictados escolares son altamente repetitivas y se repiten en las tres zonas. En resumen, las oraciones de los dictados escolares son altamente repetitivas y se repiten en las tres zonas. En resumen, las oraciones de los dictados escolares son altamente repetitivas y se repiten en las tres zonas.

En la zona que se estudia, el dictado de palabras bisílabas es el más frecuente. En la zona que se estudia, el dictado de palabras bisílabas es el más frecuente. En la zona que se estudia, el dictado de palabras bisílabas es el más frecuente.

la memoria visual, que se dice una vez una o apréndelo si se
 puede, y se repite en voz alta, y se repite en voz alta
 la página y el número de
 esas palabras, y se repite en voz alta el número de palabras
 la copia de la memoria visual, y se repite en voz alta el número de palabras
 que se repite en voz alta, y se repite en voz alta el número de palabras
 cometer errores.

La memoria visual, que se dice una vez una o apréndelo si se
 puede, y se repite en voz alta, y se repite en voz alta
 la página y el número de
 esas palabras, y se repite en voz alta el número de palabras
 la copia de la memoria visual, y se repite en voz alta el número de palabras
 que se repite en voz alta, y se repite en voz alta el número de palabras
 cometer errores.

La memoria visual, que se dice una vez una o apréndelo si se
 puede, y se repite en voz alta, y se repite en voz alta
 la página y el número de
 esas palabras, y se repite en voz alta el número de palabras
 la copia de la memoria visual, y se repite en voz alta el número de palabras
 que se repite en voz alta, y se repite en voz alta el número de palabras
 cometer errores.

La memoria visual, que se dice una vez una o apréndelo si se
 puede, y se repite en voz alta, y se repite en voz alta
 la página y el número de
 esas palabras, y se repite en voz alta el número de palabras
 la copia de la memoria visual, y se repite en voz alta el número de palabras
 que se repite en voz alta, y se repite en voz alta el número de palabras
 cometer errores.

La memoria visual, que se dice una vez una o apréndelo si se
 puede, y se repite en voz alta, y se repite en voz alta
 la página y el número de
 esas palabras, y se repite en voz alta el número de palabras
 la copia de la memoria visual, y se repite en voz alta el número de palabras
 que se repite en voz alta, y se repite en voz alta el número de palabras
 cometer errores.

En el contexto del dictado escolar, se hace sufrir al lenguaje tres
 procesos sucesivos de desnaturalización: el primero de la signi-
 ficación, el segundo de la fonética, y el tercero de la grafía.

de las palabras, y se repite en voz alta el número de palabras
 (silabas o fonos).

La memoria visual, que se dice una vez una o apréndelo si se
 puede, y se repite en voz alta, y se repite en voz alta
 la página y el número de
 esas palabras, y se repite en voz alta el número de palabras
 la copia de la memoria visual, y se repite en voz alta el número de palabras
 que se repite en voz alta, y se repite en voz alta el número de palabras
 cometer errores.

La memoria visual, que se dice una vez una o apréndelo si se
 puede, y se repite en voz alta, y se repite en voz alta
 la página y el número de
 esas palabras, y se repite en voz alta el número de palabras
 la copia de la memoria visual, y se repite en voz alta el número de palabras
 que se repite en voz alta, y se repite en voz alta el número de palabras
 cometer errores.

La memoria visual, que se dice una vez una o apréndelo si se
 puede, y se repite en voz alta, y se repite en voz alta
 la página y el número de
 esas palabras, y se repite en voz alta el número de palabras
 la copia de la memoria visual, y se repite en voz alta el número de palabras
 que se repite en voz alta, y se repite en voz alta el número de palabras
 cometer errores.

ingenuas, ideas curiosas, ideas a veces extraordinarias que tienen que ver con el mundo de los niños. Tampoco se trata de que algunas cosas se construyen y algunas no, sino de que algunas se construyen y algunas no se construyen, como si se tratara de un momento constructivista inicial y posterior. En este sentido, el término *aprendizaje* resulta problemático, oponiéndose a la utilización abusiva que lo vacía de contenido para referirse a cualquier actividad que implique el uso de un instrumento.

Por lo tanto, el término *aprendizaje* sea un término erróneo, porque efectivamente hay un proceso de construcción de la escritura que no puede ser reducido a un aprendizaje, o porque el término *aprendizaje* ha sido poco usado en la literatura hispana, aunque en inglés

se ha usado mucho. En este sentido, el término *aprendizaje* ha sido poco usado en la literatura hispana, aunque en inglés

* Conferencia inaugural, 2o. Congreso Iberoamericano de Lecto-escritura (Inter-American Reading Association). Buenos Aires, 1989. Publicado en *Revista Latinoamericana de Lectura* 12, 3, 1991, pp. 5-14.

poniéndose" ocupa tanto o más lugar que lo aprendido. El término *adquisición* resulta más adecuado.

sujeto pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo. Es precisamente la crítica. Tienen que reconstruirla para poder apropiársela.

constructiva (y viceversa,

so hacer dos aclaraciones previas.

Primera aclaración. Yo digo "escritura" entendiendo que no hablo

análisis de sus producciones escritas que del análisis de sus actos de in-

Sin embargo, cuando se extiende el uso de este término a expresiones tales como "TV literacy", "computer literacy" o similares, su utilidad se convierte en algo tan general que resulta vacuamente de significación.

nal dada por el sujeto

la pregunta a la que se quiere responder

to sea interpretable

con una o dos letras en la escritura del ambiente urbano. Lo mismo

1987, 1996

En segundo lugar, hay evidencias que indican que esas conceptual-

² No creo que la dicotomía entre *provocada* y *espontánea* tenga tanta significación como la que a menudo se le atribuye.

as especificidades.³

En tercer lugar, hemos observado reiteradamente que, si bien hay variaciones, las secuencias parecen ser regulares, lo cual autoriza a pensar que los niños parecen resolver ciertos problemas en un cierto orden, la regularidad autoriza a pensar que es posible hablar de una relación de *filtración* en más que una mera sucesión. Una sucesión de ideas "extraordinarias"

el niño está tratando de aprender, de tal manera que tendríamos que decir que las ideas son bastante correctas, hasta que sean totalmente correctas (lo cual es lo que se busca en la construcción constructivista").

A veces se trata de ideas que no son erróneas en sí mismas sino que son ideas que están en proceso de construcción, ideas que están en proceso de construcción.

³ Cantidad mínima y variación interna son específicas de la escritura de números (o sea, unidades del lenguaje natural). Para la representación de cantidades (dominio numérico) esas restricciones no se aplican.

...turo no muy lejano.

get describe en la teoría de la equilibración (1975)

exposición que se encuentra en Ferrero, 1988b)

...que ver con las formas
...ados diferentes deben corresponder

sonoras o las semejanzas gráficas para diferencias sonoras —o sea, lo nada que ver con esto.

El paso siguiente consiste, obviamente, en tratar de entender lo que

bético dentro del sistema alfabético

La evidencia empírica acumulada parece indicar que el orden de los aspectos de la adquisición de la escritura. Hay una serie de aspectos que se adquieren en un orden bastante regular, pero que a veces se adquieren en otros casi automáticamente.

Algunos de los aspectos que se adquieren en un orden regular son: la conciencia fonológica, la conciencia de las unidades fonológicas, la conciencia de las unidades gráficas, la conciencia de las unidades de escritura, la conciencia de las unidades de lectura, la conciencia de las unidades de escritura y la conciencia de las unidades de lectura.

tender cómo piensan los productores de esos textos

construcción de un saber construido previamente con respecto a un

para ilustrar los procesos a los que estoy haciendo mención.

crita. Se trata de una técnica muy intrusiva, que pocas veces nos atre-

Cuando el niño comienza a escribir, se lo detiene y se le pregunta.

momento más evolucionado de este período, es decir, que hacen distinciones interesororas, diferenciaciones cuantitativas o cualitativas de segmentación silábica a nivel oral (en el caso que nos ocupa, la omi-

cuencia evolutiva

Ilustración 2

QUAPERUSITA ROJA
 La mamá de Quaperusita.
 le dijo que le lleve la.
 quomida a la abuelita.
 y le dijo que tenga
 cuidado y fue por el
 loquel y jugo con
 las mariposas
 y el loro fue a la
 casa de la abuelita
 y se la quomio
 Entons fue
 Quaperusita
 y le dijo que
 ojos tan guases
 que tienes,
 para besar
 mejor entonses
 la quomio, y vino el quasador,
 y las saco se la pansa y
 le puso piedras Entons fue
 a tomar agua y se ago.

te algunas letras para ocuparse de otras gráficamente más difíciles por cuando menos más regulares.

Fue el siguiente ejemplo los acciones tenemos otra versión de la misma entre de un niño de segundo grado de la ciudad de Buenos Aires. Aquí es interesante observar las segmentaciones del nombre más modelo personaje: Capereusita Roja. No se trata de escribir *Capereusita* lo que quiero señalar es que en el trazo y en el corte hay un escrito *Capereusita* en su segmento en el primer renglón y en el trazo en dos segmentos *Capereusita* más abajo aparece lo que en los segmentos, pero el corte no se ubica en el mismo lugar (*Capereusita*) y finalmente aparece en tres segmentos *Capereusita*. Todo ello se debe a las variaciones entre fragmentos de ese nombre y otras palabras adyacentes.)

Esta producción se puede ver en sentido negativo: "esta niña aún no domina las segmentaciones". En sentido positivo podemos decir que está ensayando, está probando todas las segmentaciones que le parecen aceptables. Aceptar las segmentaciones es aceptar algo de lo que porque como sigue la producción espontánea de palabras de palabra que los niños elaboran en la vida oral no sirve al final para la escritura. Los niños enter que se añoran su acción de palabra en virtud de las restricciones que la escritura impone (Ferreiro, en prensa).

El mismo ejemplo se relaciona con el conocimiento pragmático de la escritura y la posibilidad de una zona en la escritura. Se trata de un ejemplo altamente exponencial que nos participamos dando a las acciones para su producción pero, por suerte, la mamá de esta niña lo recogió y pudo restituir las condiciones de producción.⁴

Se trata de una carta producida por una niña de 6 años que está respondiendo a una enviada por su abuela. Es una de las tantas niñas argentinas que vive en México y que vive su abuela en Argentina. La carta llega y ella decide responderla. Escribió una carta iniciando el material es una cosa, responder una carta es una tarea muy diferente. La carta producida por la niña que se llama Ana, acción 4 en versión regulizada dice: *Querida abuela gracias por la felicitación Sabia que lo harías Myram te va a escribir Por eso te lo mandamos Bien Las cartas quiero que me las mandes con letra impresa por favor Gracias por mandarnos la carta Firma Ana mieta*

⁴ Agradecemos a Miriam Nemirovsky este ejemplo.

Ilustración 3

capeluxita roja

abra unales que capelu sita
roja y la mama le di
fo que molalla por el lobo
que y capeluxita apae y
lo encontro al lobo y
el lobo le di fo el lobo
que si que ria y r por
el camino y capelu sitace
fue y capeluxita apae
y el lobo se comio la aguel
la

y se comio a cape lu sita
roja y vino un fiedador
y le abri la panca al lobo
y le pucofie deas y liti no
alvo

Ilustración 4

Que rida aguela
Gracias por la felicitacion

Sabia que loarias
Miriam te Ba a escribir
Por eso te lo mandamos
Bien las cartas cierto
Que me las mandes con
Letra im Pr enta porfa

Grasias por
mandarnos la carta
firma Ana neta

Ana conoce los ritos de iniciación y de cierre: sabe que una carta se inicia con un saludo. Ahí comienza la carta "Querida abuela" y la cierra trayendo un saludo "por mandarnos la carta", pone al final su nombre pero se agrega la palabra firma para garantizar que ese nombre escrito sea una firma. Hay algo raro en su texto que solo se entiende si comprendemos las condiciones de producción: es el momento en que Ana debe responder a la pregunta de su madre que lea la carta de la abuela en voz alta. La madre empieza a leer y Ana a va leyendo todo para escribir a guisa de explicación que no está, porque las descripciones que el niño hace al respecto son fragmentos de la historia de la abuela. La madre dice "Esta carta va a llegar para unos años de aquí" y él responde "Gracias por la felicitacion". La mamá le dice "Me caso con papá" y él responde "Me caso con papá".

Ilustración 5

Querida abuela
 Gracias Por la Felicitacion
 Sabia Que loarias iralparque
 Miriam te Ba a escribir
 Por eso te lo mandamos el cenisero
 Bien las cartas cierto
 estan recar do y surameia
 que me las mandes con
 Letra imPr enta porfa
 Gracias por
 mandarnos la carta
 firma Ana Nieta
 esa me no la leas

los lindos regates a los que iremos cuando vaya a visitarte." Ana escribe: *Querida abuela*. La abuela pregunta acerca de la compra de un cenicero, apartadamente. Ana se abstrae y dice: *Miriam te va a escribir (o sea, su madre)*. La carta sigue diciendo: "Gracias por mandarnos el cenicero de regalo. Me gustó muchísimo." Ana escribe: *Por eso te mandamos la carta* pregunta a su madre: "¿Por qué?" y Ana contesta: *Bien*. Termina la carta de la abuela y Ana cierra con un pedido:

Ana está restituyendo las condiciones de un diálogo: para poder hacer que la abuela responda, ella misma restituye al interlocutor. Ana, que sigue competente al manejar los roles que desempeña en esta utilización que sabe lo que es la situación que, si bien es dialógica, es lo mismo que un monólogo.

Ocurre, además, que la mamá de Ana no envió inmediatamente la carta porque estaba esperando a que ella misma hubiera escrito que ella misma agregara una carta explicando a la abuela. Por eso Ana pudo recuperar el control de la escritura después y, como estaba muy enojada con su madre porque la carta aún no había sido enviada, pudo releer su texto y dijo: *la abuela no va a entender*. Entonces agregó a su carta algunas cosas de tal manera que el texto final tiene la apariencia de un diálogo: "Querida abuela. Como por la letra que me mandas, ir al parque. Miriam te va a escribir. Por eso te lo mandamos, el cenicero. Bien están Ricardo y Surameia. Las cartas quiero que me las mandes con letra impresa por favor. Gracias por mandarnos la carta. Cuando llega al final, duda con una palabra y pregunta a su madre: "¿Neta va con eso?" La madre responde que no y entonces Ana, en lugar de corregir la palabra *neta*, agrega: *esa me no la leas*. (El poder de la escritura es tan grande que puede incluso negarse a sí misma!)

Espero que estos ejemplos, tomados expresamente de tres problemas diferentes en la construcción de la escritura, sean muy diferentes, sirvan para entender la importancia de los procesos de construcción y reconstrucción. El conocimiento del texto, aunque a nivel oral, no basta para desarrollar inmediatamente una hipótesis sobre la construcción de palabra no basta para encontrar las segmentaciones en la escritura. La competencia dialógica oral no es suficiente para responder una carta.

de ingresar a la escuela primaria.

El niño antes de ingresar a la escuela primaria no tiene una noción clara de lo que es escribir. No sabe clasificar en el sentido convencional del término², no sabe escribir antes de que reconozcamos su producción como "escritura".

El niño antes de ingresar a la escuela primaria no sabe escribir "con provecho", no sea que desaproveche algo tan valioso, sino que no sabe escribir con provecho. (El niño antes de ingresar a la escuela primaria no sabe escribir con provecho, no sea que desaproveche algo tan valioso, sino que no sabe escribir con provecho.)

El niño antes de ingresar a la escuela primaria no sabe escribir con provecho, no sea que desaproveche algo tan valioso, sino que no sabe escribir con provecho.

El niño antes de ingresar a la escuela primaria no sabe escribir con provecho, no sea que desaproveche algo tan valioso, sino que no sabe escribir con provecho.

² Condiciones iniciales tiene siempre un sentido relativo relativo al momento del desarrollo al que nos estamos refiriendo, y relativo en un sentido más profundo, ya que el niño no puede escribir con provecho y escribir a edades anteriores que pueden corresponder a otros niveles de organización de su materia viviente.

El niño antes de ingresar a la escuela primaria no sabe escribir con provecho, no sea que desaproveche algo tan valioso, sino que no sabe escribir con provecho.

El niño antes de ingresar a la escuela primaria no sabe escribir con provecho, no sea que desaproveche algo tan valioso, sino que no sabe escribir con provecho.

El niño antes de ingresar a la escuela primaria no sabe escribir con provecho, no sea que desaproveche algo tan valioso, sino que no sabe escribir con provecho.

El niño antes de ingresar a la escuela primaria no sabe escribir con provecho, no sea que desaproveche algo tan valioso, sino que no sabe escribir con provecho.

El niño antes de ingresar a la escuela primaria no sabe escribir con provecho, no sea que desaproveche algo tan valioso, sino que no sabe escribir con provecho.

El niño antes de ingresar a la escuela primaria no sabe escribir con provecho, no sea que desaproveche algo tan valioso, sino que no sabe escribir con provecho.

El niño antes de ingresar a la escuela primaria no sabe escribir con provecho, no sea que desaproveche algo tan valioso, sino que no sabe escribir con provecho.

El niño antes de ingresar a la escuela primaria no sabe escribir con provecho, no sea que desaproveche algo tan valioso, sino que no sabe escribir con provecho.

El niño antes de ingresar a la escuela primaria no sabe escribir con provecho, no sea que desaproveche algo tan valioso, sino que no sabe escribir con provecho.

El niño antes de ingresar a la escuela primaria no sabe escribir con provecho, no sea que desaproveche algo tan valioso, sino que no sabe escribir con provecho.

³ Se puede encontrar una recopilación reciente de este tipo de trabajo en Klobas y Perdue (1989).

⁴ Uno de los autores influyentes en esta línea, Vellutino (1986) se ocupa de "tradiciones".

la *condición de aprendizaje* es la experiencia. Pero lo que ocurre es que se exige a los niños escribir y la adquisición de la lengua escrita es una condición de acceso a los conocimientos exclusivamente verbales. La visión de los niños de la escritura antigua y moderna, en tanto adquisiciones individuales ajenas a la escuela, el individuo (y a la teoría psicológica, de la comprensión de ese objeto social).

Reducir la lengua escrita a un código de transcripción de sonidos en formas visuales leídas y escritas por el sujeto, a un objeto formal exige la construcción de una *condición de acceso* a la lengua escrita que se puede introducir en la *condición de acceso* a la lengua escrita como tal. No se trata de un juego de palabras. Introducir a la lengua escrita quiere decir al menos, lo siguiente:

- permitir exploraciones activas de los distintos tipos de objetos materiales que pueden llevar escritura (y que, además, han recibido nombres específicos: periódicos, revistas, diccionarios, calendarios, agendas, libros ilustrados, libros sin ilustraciones, libros de poesías, libros de canciones, enciclopedias, cartas, recetas, recibos, telegramas, etcétera);
- tener acceso a la lectura en voz alta de los distintos registros de lengua escrita que pueden aparecer en esos diversos objetos materiales;
- poder escribir con variados propósitos y sin miedo a cometer errores, en contextos donde las escrituras son aceptadas, analizadas y comparadas sin ser sancionadas;
- poder anticipar el contenido de un texto escrito, utilizando inteligentemente los datos contextuales y -en la medida en que vaya siendo posible- los datos textuales;
- participar en actos sociales de utilización funcional de la escritura;
- poder proponer y ser propuesto, poder proponer y ser respondido;
- poder interactuar con la lengua escrita para copiar formas, para saber lo que dice, para jugar, para descubrir, para inventar.

Si me preguntan cuál de las metodologías tradicionales de enseñanza de la lecto-escritura introducen de esa manera a la lengua escrita en la experiencia de los niños, respondo: ninguna. Porque todas las metodologías tradicionales de enseñanza de la lecto-escritura introducen la lengua escrita en la experiencia de los niños, pero no la ponen por delante de la escritura.⁹

⁹ Véase Ferrero (1980) para una presentación de experiencias innovadoras de alfabetización de niños.

Introducción

En síntesis, mi argumentación es la siguiente:

A través de la experiencia de los niños, la lengua escrita se introduce en la experiencia de los niños a través de la experiencia de los niños. Pero lo que ocurre es que se exige a los niños escribir y la adquisición de la lengua escrita es una condición de acceso a los conocimientos exclusivamente verbales. La visión de los niños de la escritura antigua y moderna, en tanto adquisiciones individuales ajenas a la escuela, el individuo (y a la teoría psicológica, de la comprensión de ese objeto social).

Reducir la lengua escrita a un código de transcripción de sonidos en formas visuales leídas y escritas por el sujeto, a un objeto formal exige la construcción de una *condición de acceso* a la lengua escrita que se puede introducir en la *condición de acceso* a la lengua escrita como tal. No se trata de un juego de palabras. Introducir a la lengua escrita quiere decir al menos, lo siguiente:

- permitir exploraciones activas de los distintos tipos de objetos materiales que pueden llevar escritura (y que, además, han recibido nombres específicos: periódicos, revistas, diccionarios, calendarios, agendas, libros ilustrados, libros sin ilustraciones, libros de poesías, libros de canciones, enciclopedias, cartas, recetas, recibos, telegramas, etcétera);
- tener acceso a la lectura en voz alta de los distintos registros de lengua escrita que pueden aparecer en esos diversos objetos materiales;
- poder escribir con variados propósitos y sin miedo a cometer errores, en contextos donde las escrituras son aceptadas, analizadas y comparadas sin ser sancionadas;
- poder anticipar el contenido de un texto escrito, utilizando inteligentemente los datos contextuales y -en la medida en que vaya siendo posible- los datos textuales;
- participar en actos sociales de utilización funcional de la escritura;
- poder proponer y ser propuesto, poder proponer y ser respondido;
- poder interactuar con la lengua escrita para copiar formas, para saber lo que dice, para jugar, para descubrir, para inventar.

Si me preguntan cuál de las metodologías tradicionales de enseñanza de la lecto-escritura introducen de esa manera a la lengua escrita en la experiencia de los niños, respondo: ninguna. Porque todas las metodologías tradicionales de enseñanza de la lecto-escritura introducen la lengua escrita en la experiencia de los niños, pero no la ponen por delante de la escritura.⁹

Si me preguntan cuál de las metodologías tradicionales de enseñanza de la lecto-escritura introducen de esa manera a la lengua escrita en la experiencia de los niños, respondo: ninguna. Porque todas las metodologías tradicionales de enseñanza de la lecto-escritura introducen la lengua escrita en la experiencia de los niños, pero no la ponen por delante de la escritura.⁹

⁹ Más aún, podría decirse que privilegia la escritura como acto más completo y rico en oportunidades de enfrentar conflictos. Toda escritura (como diferente de un dibujo o un gráfico de copia) supone la lectura para su la lectura, en tanto acto resultativo

C) No debe confundirse la necesidad teórica de encontrar los antecesores "socio-genéticos" con la urgente necesidad institucional de encontrar maneras de comunicar a los niños en "aptos. de aptos" "maduros e inmaduros" "promos. no promos" etc. Cualquier instrumento que se utilice terminará reflejando las diferencias sociales en las ocasiones de acceso a la lengua escrita. Por lo tanto, es inevitable que los tests de madurez, o como se les quiera llamar, funcionen como instrumentos de discriminación social.¹⁴

produce un objeto específico que trasciende los límites temporales del acto y, por esta razón, permite confrontaciones que la lectura no permite, etcétera.

¹⁴ La utilización de los estímulos de investigación como "test" escapa a la responsabilidad del investigador, ya no fabrica ningún test de "cuatro palabras y una frase" ni de "análisis de las partes de una oración escrita" y, sin embargo, se usan en Brasil estas expresiones para designar pruebas utilizadas con fines diagnósticos. Yo nunca dije que cuando un niño produce escritura sustituta, está "prompto" para el aprendizaje de la lecto-escritura, y así, en cambio, algunas categorías incluyen "frustración" así lo sugieren.

1. LOS NIÑOS DE AMÉRICA LATINA Y LA LENGUA DE ALFABETIZACIÓN*

Los datos del problema

Una de las realidades educativas más graves de la región latinoamericana ha tomado el carácter público gracias a la atención internacional al asunto sobre la educación básica. Se trata de la repitencia en la escuela primaria.

El informe de CEPAL/UNESCO de 1992¹⁵ dice claramente: casi la mitad de los niños repiten el primer año de la escuela primaria, lo cual tiene consecuencias para el resto de la escolaridad. En 1988 casi el 40% del total de alumnos de nivel primario, en toda la región latinoamericana, era repetidores. (Con fines comparativos basta con indicar que en los países más desarrollados la tasa de repitencia se sitúa alrededor del 2%). En consecuencia, así que los niños latinoamericanos permanecen en la escuela unos siete años, apenas cumplen con cuatro grados de la escolaridad obligatoria. La repitencia también tiene consecuencias económicas y es esa la razón fundamental que ha contribuido a su actualidad actual. En 1988 el costo de la repitencia se calcula en más de 1.500 millones de dólares, casi un quinto del total del gasto público en educación primaria de la región (CEPAL/UNESCO, 1992:206-207).

La región latinoamericana tiene una de las mayores tasas de repitencia (a nivel mundial); la repitencia en esta región se concentra masivamente en el primer año de primaria.

Esamos, pues, frente a una situación propiamente escandalosa: hemos incorporado a la escuela primaria a casi todos los niños de seis a once años más del 95% pero no vemos aprendiendo a leer y a escribir los primeros aprendizajes, de tal manera que lo que debiera ser progreso escolar se convierte, de hecho, en una sucesión de fracasos.

* Original: "La situación de la alfabetización de niños en los países de América Latina en *Language policy, literacy and culture*, París, UNESCO, documento ED/13-WS7 (1993). Traducción de la autora.

responde a la lectura en voz alta). Es preciso leer para encontrar una información, leer para enterarse de los detalles de una noticia periodística, leer para comparar, así como leer por el placer de leer. Todas esas son actividades diferenciadas, actividades que la escuela tradicional remite a años escolares superiores, siempre por la misma razón: es preciso instalar primero las correspondencias fonó-gráficas.

Tampoco se trata de adquirir una única estrategia para escribir (la memoria para recordar o para hacerse entender por otros, tomar notas rápidas, etc.). Se trata de una narración, de un texto informativo, de instrucciones para ser ejecutadas, etcétera).

Lo es aún en la escuela tradicional) la actividad repetitiva y mecánica de la reproducción escrita no puede ser confundida con una buena copia de un texto producido por otros. La reproducción de formas gráficas es una cosa, la comprensión del modo de composición de esas formas y su correspondencia con un mensaje oral, es algo bien diferente.

La alfabetización en lenguas indígenas

Veamos ahora qué ocurre en las escuelas indígenas. Como ya se ha visto, ocurre a veces a pesar de las instrucciones oficiales lo que responde a una multiplicidad de causas imposibles de analizar aquí. También sabemos que un cierto número de escuelas indígenas ofrece una especie de alfabetización en lengua indígena (aunque en la mayoría de las escuelas indígenas, para pasar de inmediato a la lengua oficial que es la lengua de instrucción).

Sin embargo, voy a suponer que estamos frente a una situación ideal: una alfabetización conducida en lengua indígena, destinada a una población orgullosa de conservar su lengua y su cultura. El mismo supuesto ideal me permitirá analizar las dificultades que deben ser superadas, incluso en esta situación ideal.

Las discusiones con respecto a la alfabetización en lengua indígena se han concentrado en las características del alfabeto propuesto (cuántas y cuáles letras?, cuántos y cuáles diacríticos?, cómo segmentar en palabras lo escrito?, etc.). Es bien sabido que sobre esos problemas gráficos se desencadenan las pasiones y que se abre un debate intenso y sin fin. (Recordemos únicamente el caso del quechua, dividido entre los punta-vocalistas y los tri-vocalistas, o sea, entre quienes sostienen que hay cinco vocales en quechua y quienes sostienen que hay únicamente tres. Cf. Hornberger).

Los diversos grupos de lingüistas de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, indígenas y no indígenas, han hecho a lo largo de los años proposiciones diversas y la edición de materiales impresos se enfrenta con obstáculos muy serios: falta de estandarización de la lengua, historia particular de ciertas marcas gráficas, historia de los libros sagrados (la Biblia, en particular) traducidos con tal o cual ortografía (cf. von Stechow y Wulff, 1991).

Supongamos por un instante que esos problemas no existieran, que una buena solución gráfica haya sido encontrada y que no se encuentre ninguna contrapropuesta (actual o histórica, para una al menos de las lenguas indígenas). Esto tampoco resolvería de inmediato todos los problemas de alfabetización (como ocurre con las lenguas oficiales). Las soluciones gráficas propuestas pueden estar científicamente fundadas, pero es difícil saber si serán conservadas o modificadas en el caso en que verdaderamente se llegara a una alfabetización.

La alfabetización en lengua indígena, como la alfabetización en lengua oficial, sólo puede ser concebida como una *propuesta* y no como una imposición, una propuesta que, además, solo el uso puede validar. Eugene Nida ha sido probablemente uno de los primeros en insistir en esto y las que tienen en cuenta a los usuarios.

Ya en 1954 Nida indicaba: "No es lo que es más fácil de aprender, sino lo que la gente quiere aprender y usar lo que determina, en última instancia, las ortografías" (p. 24). "Hay una tendencia a considerar estrictamente a los alfabetos fonéticos como científicos y a los otros como prácticos". Es una distinción falsa [...] una ortografía práctica puede ser tan científica como una estrictamente fonética, y eso ocurre en el caso de los alfabetos prácticos que debemos utilizar no sólo las lenguas, sino también en psicología y en antropología" (pp. 29-30) (citando formulas de Nida, 1964, reimpresión del texto de 1954).

Una visión demasiado normativa de la ortografía (proveniente de lingüistas o de un cierto grupo de poder en la comunidad indígena) puede inhibir más que favorecer a los utilizadores potenciales. Una escritura viva es aquella efectivamente utilizada, a riesgo de ser transformada o incluso deformada durante su utilización. Por ello mismo sería necesario pensar en estrategias que impulsen un aumento en el número de productores de textos diversos, así como multiplicar las ocasiones de producción, *pensando no sólo en adultos sino también en los niños pequeños, quienes también pueden participar en este proceso de producción.*

Este punto exigirá, sin duda, una gran cantidad de trabajos y una seria discusión metodológica, porque es preocupante constatar que la manera en que se introduce a la escritura a los niños indígenas es de las más tradicionales (cf. Amadio y D'Emilio, 1990). Las muchas experiencias innovadoras de alfabetización que existen en la región sólo conciernen a las lenguas oficiales. Los niños indígenas son introducidos a la escritura de su propia lengua a través de procedimientos mecánicos: reproducción (copia) y memorización. Hay un enorme campo de investigación a desarrollar en la región latinoamericana centrado en tres preocupaciones principales: ¿cómo superar, en las escuelas indígenas, una visión mecanicista de la alfabetización que, como ya sabemos, se convierte en una dificultad suplementaria impuesta a los niños de grupos marginales monolingües?; ¿cómo introducir actitudes de tolerancia respecto de la ortografía, para poder aumentar tan rápido como sea posible el número de usuarios?; ¿cómo hacer aceptar el hecho de que los niños pre-alfabetizados pueden apropiarse de lo escrito *produciendo* escrituras (en lugar de copiarlas únicamente), y que esto puede ser así para *todos* los niños, los indígenas tanto como los hablantes de las lenguas mayoritarias?

La utilización de la lengua indígena como "puente" para llegar cuanto antes a la lengua oficial ha sido suficientemente criticada y, sin embargo, continúa utilizándose así. Lo ideal es que la lengua indígena sea utilizada a todos los niveles: en tanto lengua de comunicación, lengua de instrucción pero *también* lengua de reflexión; lo ideal es que esa lengua tenga un lugar importante a lo largo de la escuela primaria.

Pero quizá sea necesario intentar un cambio en los temas prioritarios de discusión: los debates sobre la ortografía no deberían postergar una renovación de las prácticas escolares de alfabetización en las escuelas indígenas.

La región latinoamericana como laboratorio natural para evaluar el peso de las diferencias dialectales en la alfabetización

Las diferencias de vocabulario y de pronunciación son muy marcadas de un extremo al otro de Hispanoamérica. Hay incluso diferencias morfológicas y sintácticas. No es el caso discutir cuántas y cuáles variantes dialectales podemos distinguir en la región (cf. Moreno de Alba, 1988, cap. IV); basta con reconocer que la manera de hablar, e incluso de leer en voz alta el mismo texto, en tres capitales cualesquiera de la región, difiere de manera muy sensible. ¿Cuál de todas esas variantes es la más próxima al español escrito?²

La conciencia lingüística adquirida por un individuo ya alfabetizado resulta modificada por la misma alfabetización. Cuando este individuo habla de una manera formal y solemne, cree que habla "tal como se escribe". La conciencia lingüística de los maestros de primaria es muy cercana a este "juego de espejos" que consiste en tomar lo escrito como la norma oral por excelencia, suponiendo que hay que hablar de esta manera para llegar a comprender lo que está escrito.

Sin embargo, cuando consideramos la distribución del fracaso escolar inicial, vemos en todas partes la misma distribución: los niños de los grupos sociales favorecidos aprenden a leer y escribir sin mayores dificultades, mientras fracasan los niños que habitan zonas rurales y la periferia de las grandes ciudades (o los barrios miserables). El fracaso escolar no está distribuido democráticamente en la población. Está selectivamente concentrado. *Esto es así cualquiera sean las variedades de español hablado.* Por lo tanto es inútil, en términos pedagógicos, preguntarnos cuál es el país o la zona geográfica donde podríamos encontrar "el español más puro" o "el español hablado más próximo a la escritura". Todas las variantes del español americano conducen a los niños con la misma facilidad a la apropiación de lo escrito, con una condición previa: crecer rodeados de cosas para leer, rodeados de personas que puedan leer en voz alta y responder cuando son solicitadas, rodeados de materiales que les permitan realizar múltiples actividades gráficas.

Ya que el currículum de formación de profesores de nivel primario no tiene en general espacio para una formación de tipo lingüístico, los docentes tienden a adoptar inconscientemente los prejuicios lingüísti-

² En términos indígenas esta pregunta equivale a esta otra: ¿quiénes son los que hablan el "mejor español"?

cos de los grupos sociales dominantes. Esto conduce a rechazos lingüísticos (igualmente inconscientes). Pero hay que tener en cuenta que rechazar el habla de un niño como inadecuada para acceder a la lectura, cuando el habla en cuestión pertenece a toda su familia y a su grupo primario de pertenencia, es rechazar al niño como totalidad, ya que cada quien porta en sí la marca lingüística de pertenencia, así como porta un nombre y un apellido. Este tipo de rechazos tiene consecuencias impredecibles, tanto para el niño como para su familia. Ese tipo de rechazo está enteramente injustificado, no tiene ninguna base científica y las evidencias empíricas de la América hispana lo contradicen cotidianamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Amadio, M. y A.L. D'Emilio (1990), *Recopilación de materiales didácticos en educación indígena*, Santiago de Chile, UNESCO QREALC.
- Bellefroid, B. y E. Ferreiro (1979), "La segmentation des mots chez l'enfant", *Archives de Psychologie*, XLVII, núm. 8, 180.
- Blanche-Benveniste, C. y A. Chervel (1974), *L'orthographe*, París, Maspéro.
- Blanche-Benveniste, C. (1982), "La escritura del lenguaje dominguero", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Calach, N. (comp.) (1990), *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Barcelona, Gedisa.
- CEPAL UNESCO (1992), *Educación y crecimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.
- Chervel, A. y D. Manesso (1989), *Comparaison de deux ensembles de dictées, 1873-1987*, París, Institut National de la Recherche Pédagogique.
- Cohen, M. (1958), *La grande invention de l'écriture et son évolution*, París, Klincksieck.
- Coulmas, F. (1989), *The writing systems of the world*, Oxford, Basil Blackwell.
- David, J. (1985), "Une activité de production d'écrits à l'école maternelle: la dictée à l'adulte", *Études de Linguistique Appliquée* 59, pp. 77-87.
- Downing, J. y D. Tharney (1974), *Madurez para la lectura*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Ferreiro, E. (1978), "What is written in a written sentence? A developmental answer", *Journal of Education*, vol. 160, núm. 4.
- Ferreiro, E. (1981), "La posibilidad de escritura de la negación y la falsedad", México, *Cuadernos de Investigación Educativa*, DIE-CINVESTAV, núm. 4.
- Ferreiro, E. (1982), "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1983), "Procesos de adquisición de la lectura escrita dentro del contexto escolar", *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 4, 2.
- Ferreiro, E. (1984), "La práctica del dictado en el primer año escolar", México, *Cuadernos de Investigación Educativa*, DIE-CINVESTAV, núm. 15.
- Ferreiro, E. (1984), "The underlying logic of literacy development", en H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (comps.), *Awakening to literacy*, Ester, N.H., Heinemann.
- Ferreiro, E. (1985a), "A representação da linguagem e o processo de alfabetização", en *Cadernos de Pesquisa*, 52, pp. 7-17 (reimpresa en E. Ferreiro, 1985c).

- Ferreiro, E. (1985b), "Literacy development: A psychogenetic perspective", en D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comp.), *Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ferreiro, E. (1985c), *Reflexões sobre alfabetização*, São Paulo, Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (1986a), "The interplay between information and assimilation in beginning literacy", en W. Teale y E. Sulzby (comp.), *Emergent literacy*, Norwood, N.J., Ablex.
- Ferreiro, E. (1986b), *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1988a), "El proyecto principal de educación y la alfabetización de niños: un análisis cualitativo", UNESCO-OREALC, Consulta Técnica Regional Preparación del Año Internacional de la Alfabetización (reimpreso como documento OIE, núm. 19, México, 1991).
- Ferreiro, E. (1988a), "Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región", en *Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
- Ferreiro, E. (1988b), "L'écriture avant la lecture", en H. Sinclair (ed.), *La production de notations chez le jeune enfant*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Ferreiro, E. (1988c), "Introduction", por Guest Editor de *Early Literacy*, número especial, *European Journal of Psychology of Education*, 3, 4, pp. 365-370.
- Ferreiro, E. (coord.) (1989), *Los hijos del analfabetismo*, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1992a), "Children's literacy and public schools in Latin America", *Annals of the American Society of Political and Social Sciences*, 520, pp. 143-150.
- Ferreiro, E. (1992b), *Com todas as letras*, São Paulo, Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (1996), "Acercas de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias", en J. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl y D. Lerner, *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.
- Ferreiro, E. (en prensa), "La noción de palabra y su relación con la escritura", *Nueva Revista de Filología Hispánica* (El Colegio de México).
- Ferreiro, E. M. Gómez Palacio, E. Guajardo, R. Rodríguez, A. Vega, R. Carrón (1979), *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*, México, Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1981), "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos", *Revista Latinoamericana de Lectura (Lectura y Vida)*, 2, 1.
- Ferreiro, E. y cols. (1983), "Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura", México, *Cuadernos de Investigación Educativa*, DIE-CINVESTAV, núm. 10.
- Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (comp.) (1982), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E., M. Gómez Palacio y cols. (1982), *Análisis de las perturbaciones en el*

- proceso de aprendizaje escolar de la lecto-escritura*, México, Dirección General de Educación Especial (5 fascículos).
- Ferreiro, E. y B. Rodríguez (1984), *Los comienzos de alfabetización en el medio rural*, México, DIE-CINVESTAV.
- Ferreiro, E. y S. Vernon (1992), "La distinción palabra/número en niños de 4 y 5 años", *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 15-28.
- Ferreiro, E., C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo (1990a), *Copercuto Raja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*, Barcelona, Gedisa.
- Ferreiro, E., C. Pontecorvo y C. Zuccheromaglio (1987), "Doppio o duplo? come i bambini interpretano le duplicazioni di lettere", *Età Evolutiva*, 27, pp. 24-38.
- Ferreiro, E., C. Pontecorvo y C. Zuccheromaglio (1996b), "Pizza or piza? How children interpret the doubling of letters in writing", en C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Buege y L. Remick (eds.), *Children's early text construction*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum, pp. 145-163.
- Freeman, Y. y L. Whissell (1985), "What preschoolers already know about print", *Educational Horizons*, 64, 1, pp. 22-24.
- Gelb, Ignace (1976), *Historia de la escritura*, Madrid, Alianza Editorial.
- Gleich, von U. y E. Wolff (1991), *Standardization of national languages*, Hamburgo, Unesco Institute for Education, Report AZN 42/1991.
- Hildreth, G. (1986), "Developmental sequences in name writing", *Child Development*, 7, pp. 291-303.
- Hornberger, N. (1995), "Five vowels or three? Linguistic and politics in Quechua language planning in Peru", en J. Kellerson (ed.), *Language, power and inequality*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Morón de Alba, J. (1988), *El español en América*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Nida, E. (1964), "Practical limitations to a phonemic alphabet", en W. Smalley (ed.), *Orthography studies*, Londres y Amsterdam, United Bible Societies & North Holland.
- Nieto, M. (ed.) (1978), *El niño deléxico*, México, Programas Educativos.
- Piaget, J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives*, Paris, Presses Universitaires de France [*La equilibración de las estructuras cognitivas*, México, Siglo XXI, 1978].
- Piaget, J. y R. García (1982), *Piagetismo e historia de la ciencia*, México, Siglo XXI [ed. fr. París, Flammarion, 1983].
- Piaget, J. y B. Inhelder (1953), *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, Paris, Presses Universitaires de France [trad. esp. Buenos Aires, Paidós, 1972].
- Piaget, J. y A. Szeminska (1941), *La genèse du nombre chez l'enfant*, Neuchâtel y Paris, Delachaux et Niestlé [trad. esp. Buenos Aires, Guadalupe, 1967].
- Pimentel, M.A. (1986), "Alfabetização: a construção do objeto conceitual", *Educação em Revista*, 11, 3, pp. 39-50.
- Pontecorvo, C. y C. Zuccheromaglio (1988), "From oral to written language:

- Preschool children dictating stories". *Journal of Reading Behavior*, XXI, 2, pp. 109-126.
- Rieben, L. y Ch. Perfetti (eds.) (1989), *L'apprenti lecteur. Recherches empiriques et implications pédagogiques*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Sampson, G. (1985), *Writing systems*, Londres, Hutchinson.
- Sinclair, H. (1982), "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Snow, C. (1983), "Literacy and language: Relationships during the preschool years", *Harvard Educational Review*, vol. 53, núm. 2.
- Teberosky, A. (1982), "Construcción de escritura a través de la interacción grupal", en E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- Teberosky, A. (1988), "La dictée et la rédaction de contes entre enfants du même âge", *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, vol. 3, núm. 4, pp. 399-414.
- UNESCO-OREALC (1988), *1990: Año Internacional de la Alfabetización* (informe final, Consulta técnica regional, La Habana, Cuba, marzo de 1988), Santiago de Chile, OREALC.
- Vellutino, F. y D. Scanlon (1986), "Linguistic coding and metalinguistic awareness: their relationship to verbal memory and code acquisition in poor and normal readers", en D. Yaden y Sh. Templeton (eds.), *Metalinguistic awareness and beginning literacy*, Portsmouth, N.H., Heinemann.
- Vernon, Sofía (1991), *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura*, México, Departamento de Investigaciones Educativas del CONICETAY, tesis DE número 6.



Tipografía y formación: Juarpán de la riva
 Impreso en mar-co impresores
 Ptol. arto de san brancisco 67
 04320 México, d.f.
 104 mil ejemplares y sobrantes
 25 de abril de 1992